



**ELSA MARIA  
CHAVES ROSÁRIO**

**APRENDIZAGEM DA ESCRITA ATRAVÉS  
DA WEB 2.0**

**Um estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino  
Básico**



**ELSA MARIA  
CHAVES ROSÁRIO**

## **APRENDIZAGEM DA ESCRITA ATRAVÉS DA WEB 2.0**

### **Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, e co-orientação do Professor Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professor Associado do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais, por me terem ensinado o valor da aprendizagem; ao Carlos, pela compreensão, pela paciência, pelas palavras e pelos silêncios; ao Ricardo, meu filho, cuja transparência no olhar me faz acreditar que tudo é possível, basta querer.

## **o júri**

presidente

Professora Doutora Ana Isabel Oliveira Andrade  
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professor Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira  
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Clara Lopes Dias Ferrão Bandeira Tavares  
Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto  
Politécnico de Santarém

## **agradecimentos**

Um trabalho de dois anos só se concretiza com a ajuda de quem nos quer bem e de quem partilha connosco o mesmo gosto pelo saber. Por isso, agradeço a todos aqueles que comigo partilharam ideias e pensamentos, angústias e alegrias.

Um agradecimento especial aos meus alunos, pela bondade e alegria com que aceitaram participar neste projecto.

Um agradecimento especial aos meus orientadores, pela compreensão, pelas palavras de incentivo e também pelos silêncios, que, por vezes, são bens mais preciosos do que as palavras.

Um agradecimento especial à Inês Cardoso, cujo olhar dedicado e rigoroso sobre o meu texto me ajudou a encontrar caminhos, quando me encontrava dispersa.

## **palavras-chave**

didáctica da escrita, relação com a escrita, tecnologias educativas, TIC, web 2.0, blogues educativos

## **resumo**

Este estudo procura compreender os efeitos de actividades de ensino e de aprendizagem auxiliadas pelas tecnologias da informação e da comunicação e orientadas para o desenvolvimento da escrita em língua materna dos alunos do Ensino Básico.

A partir de um quadro teórico baseado na intersecção dos domínios da Didáctica da Escrita e da Tecnologia Educativa, desenhámos e desenvolvemos um projecto de investigação-acção que conduzimos ao longo de um ano lectivo, junto de uma turma de 7º ano de escolaridade, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, com a construção e manutenção de um blogue integrador de componentes da *Web 2.0.*, agente promotor de colaboração e de interacção entre os elementos da comunidade de aprendizagem da escrita.

Após a análise dos dados provenientes de dois questionários semi-abertos, do conteúdo do blogue e de um texto produzido pelos alunos, concluímos que se deu uma alteração positiva da relação dos alunos com a escrita e com a sua aprendizagem. Os alunos colocaram em causa representações que eram obstáculo à aprendizagem da escrita e passaram a compreender a complexidade inerente ao processo de escrita, ao mesmo tempo que tomaram consciência da escrita enquanto acto social. Para além de terem redimensionado a sua relação com a escrita, os alunos evidenciaram a noção de pertença a uma comunidade onde a escrita se constituiu projecto de aprendizagem, de expressão pessoal e de conhecimento do outro, criando diálogo entre os participantes.

**keywords**

Didactics of writing, relationship with writing, educational technology, ICT, web 2.0, educational blogs

**abstract**

This study seeks to understand the effects of teaching and learning activities aided by information and communication technologies and designed to support the development of writing of middle grade students.

The starting point is a theoretical framework that intersects the domains of Writing Didactics and Educational Technology. We have then designed and developed an action research project throughout a school year with a seventh grade class in a Portuguese Language course, during which a writing blog with web 2.0 components was maintained, promoting cooperation and interaction between elements of the learning community of writing.

We analyzed the data we collected from two questionnaires, the blog and texts the students produced. We concluded that a positive change as occurred in the students' relationship with writing and with the learning of writing. The students questioned beliefs about writing that were an obstacle to their learning and began to understand the complexity of the writing process, while aware of writing as a social act. In addition to having changed their relationship with writing, students showed a sense of belonging to a community where the learning project was writing, personal expression and knowledge of each other, actively pursuing dialogue among participants.

## Índice

### Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	5
1. Contributos da Didáctica .....	5
1.1. Compreender para intervir no ensino e na aprendizagem da escrita .....	5
1.2. Ensinar e aprender a escrever: uma perspectiva integrada.....	6
2. Contributos da Tecnologia Educativa .....	16
2.1. As mudanças trazidas pela sociedade da informação e do conhecimento.....	16
2.2. Uma alteração de paradigma educativo.....	17
3. Uma síntese possível .....	25
Capítulo II – Metodologia .....	29
1. Tipo de investigação .....	29
1.1. Selecção da metodologia de investigação .....	29
1.2. A investigação-acção: definição e características .....	29
1.3. Implicações do tipo de investigação.....	31
2. Instrumentos e procedimentos .....	31
3. Participantes .....	32
3.1. Papel interventivo dos participantes.....	33
4. Definição de etapas: intervenção e investigação.....	34
4.1. Preparação da intervenção .....	34
4.2. Preparação da investigação.....	34
4.3. Intervenção.....	35
4.4. Investigação.....	36
4.5. Conclusão da intervenção.....	37
4.6. Conclusão da investigação .....	37



Capítulo III – Apresentação e interpretação dos resultados da investigação-acção .....	39
1. Preparação da investigação-acção .....	39
1.1. Obtenção de autorizações para a condução do estudo .....	39
2. Questionário A: primeiro instrumento de investigação .....	41
2.1. Aplicação do questionário .....	41
2.2. Apresentação dos dados recolhidos e sua interpretação .....	42
3. Intervenção: utilização pedagógica e didáctica das TIC no ensino e na aprendizagem da escrita .....	64
4. O blogue: dados relevantes para a investigação .....	69
4.1. Os artigos publicados .....	69
4.2. Os comentários.....	75
4.3. As etiquetas .....	78
5. A carta de despedida: dados relevantes para a investigação .....	79
6. Questionário B: último instrumento de investigação .....	82
6.1. Aplicação do questionário .....	82
6.2. Apresentação dos dados recolhidos e sua interpretação .....	83
Capítulo IV – Considerações finais .....	105
1. Principais conclusões.....	105
2. Limitações do estudo .....	110
3. Sugestões para futuras investigações .....	110
Bibliografia.....	113
Anexo 1 - Carta de pedido de autorização para participação em projecto de investigação dirigida aos Encarregados de Educação.....	122
Anexo 2 - Carta de pedido de autorização para participação em projecto de investigação dirigida aos Alunos .....	124
Anexo 3 – Questionário A .....	126
Anexo 4 – Questionário B .....	135

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1- Distribuição dos alunos por género-----	42
Tabela 2 - Distribuição dos alunos por idades -----	42
Tabela 3 - Número de elementos do agregado familiar-----	43
Tabela 4 - Profissão dos pais -----	43
Tabela 5 - Escolaridade dos pais-----	43
Tabela 6 - Posse de tecnologias -----	46
Tabela 7 - Uso de computadores na escola -----	46
Tabela 8 - Frequência de actividades realizadas com o computador, em casa-----	47
Tabela 9 - Frequência de actividades realizadas com o computador em casa: tendências -----	48
Tabela 10 - Frequência das actividades realizadas no computador, em casa, por raparigas-----	49
Tabela 11 - Frequência das actividades realizadas com o computador, em casa, por rapazes-----	50
Tabela 12 - Actividades realizadas com alguma ou muita frequência com o computador, em casa, por raparigas e rapazes -----	51
Tabela 13 - Prática de escrita extra-escolar, por género -----	52
Tabela 14 - Escrita extra-escolar dos alunos, por categorias -----	53
Tabela 15 - Quantidade de referências às disciplinas em que se produziram textos escolares-----	55
Tabela 16 - Textos produzidos para as disciplinas, de acordo com as categorias de textos escolares predominantes -----	56
Tabela 17 - Textos escritos em Língua Portuguesa, de acordo com a categoria de texto escolar-----	59
Tabela 18 - Textos produzidos para Língua Portuguesa no computador e respectivo local de produção-----	60

Tabela 19 - Textos dos alunos publicados no blogue .....	71
Tabela 20 - Comentários dos alunos sobre textos da turma: tipo de incidência .....	77
Tabela 21 - Referências nas cartas dos alunos à escrita e à leitura.....	81
Tabela 22 - Referências à expressão do eu e ao conhecimento do outro nas cartas dos alunos.....	82
Tabela 23 - Participação em actividades relacionados com o blogue.....	85

## **Índice de Ilustrações**

Ilustração 1- Esquema de categorias de análise.....	45
Ilustração 2 - Estrutura do blogue <i>Laboratório de Escrita</i> .....	68
Ilustração 3 - <i>Tags</i> ou etiquetas utilizadas no blogue.....	79

## **Anexos**

Anexo 1 – Carta de pedido de autorização para participação dos alunos em projecto de investigação, dirigida aos Encarregados de Educação	
Anexo 2 - Carta de pedido de autorização para participação dos alunos em projecto de investigação, dirigida aos Alunos	
Anexo 3 – Questionário A	
Anexo 4 – Questionário B	

## **Introdução**

O desenvolvimento de aplicações sociais e colaborativas no âmbito das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) modificou, nos últimos anos, a forma como as pessoas estudam e trabalham. O acesso, a organização, a criação e a partilha de informação e de conhecimento progrediram no sentido da colaboração e da interacção, pois as aplicações e ferramentas sociais das TIC colocam quem deseja aprender e/ou ensinar face a oportunidades de aprendizagem mais versáteis e informais. Porém, esta progressão não seria possível sem a contínua utilização de uma tecnologia anterior a todas elas: a escrita. Saber escrever torna-se, portanto, um pré-requisito para a utilização das TIC e, por consequência, num mundo em que a aprendizagem é muitas vezes informal e em rede, colaborativa e social, uma competência essencial para uma efectiva participação de cada pessoa na sociedade em que se insere.

A necessidade de saber escrever para participar na sociedade da informação e do conhecimento levanta questões importantes para o professor de Língua Portuguesa (LP). Se é assim evidente a importância de integrar as TIC no ensino e na aprendizagem da LP, não deixa de ser verdade que a utilização das TIC, por si só, não é garantia de maiores ou melhores aprendizagens. Do ponto de vista do professor, aplica-se às TIC a mesma ideia que se apõe a qualquer tecnologia educativa – a sua utilização só é útil e justificável se apresentar mais-valias pedagógicas e didácticas. Acontece, porém, que o professor de LP se move em terrenos desconcertantes, porque não são sólidos. Para além da indispensabilidade de compreender as questões que envolvem a Didáctica geral e específica da disciplina que lecciona, que sofreram grande evolução nas últimas décadas, existe também a necessidade real de encontrar coerência entre o ensino e a aprendizagem da LP e a utilização das TIC. Ora, quadros pedagógicos e didácticos de referência que possam conduzir a acção educativa no cruzamento destes campos são raros e não encontraram ainda estabilidade, uma vez que são recentes.

Uma leitura das teorias e práticas emergentes nos domínios da Didáctica da Língua e da Tecnologia Educativa revela, porém, que há pontos de referência comuns que, integrados, podem resultar numa redefinição de processos de ensino e de aprendizagem da escrita que podem ter efeitos positivos sobre a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, as tecnologias sociais emergentes, baseadas na *Internet*, pelo ponto de vista sócio-construtivista que oferecem, proporcionam uma centralização na aprendizagem, podendo

contribuir para uma mudança de paradigma educativo compatível com a sociedade que se pretende desenvolver.

O interesse inicial que motivou a dissertação que se apresenta nasce, portanto, da verificação de que é necessário compreender o modo como podem interagir os domínios da Didáctica e da Tecnologia, mais especificamente a Didáctica da Escrita em língua materna e as tecnologias sociais da *web*, usualmente denominadas *web 2.0*. A este interesse não é alheio o facto de a investigadora ser professora de LP do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário e de se confrontar no seu quotidiano com a necessidade de tomar decisões pedagógicas e didácticas coerentes e fundamentadas.

Assim, ao mesmo tempo que se surpreende com a quantidade e diversidade de produtos escritos informais que os seus alunos publicam na *Internet*, em blogues e redes sociais, a investigadora verifica contradições com o senso comum, que nos diz que os alunos não escrevem, nem gostam de escrever. Simultaneamente, os mesmos alunos, que tanto escrevem, lidam com dificuldade com a escrita em situações formais, representando a escrita escolar de forma diferente da escrita extra-escolar. Se há motivações para a escrita que não estão a ser exploradas nas situações de aprendizagem formal, a questão que se levanta reside em saber se a introdução das tecnologias sociais da *web* na aprendizagem da escrita modifica positivamente a representação que os alunos constroem sobre a escrita escolar, estabelecendo uma ponte com a escrita não escolar, e se a modificação tem efeitos positivos no desenvolvimento da competência escritural dos alunos. É, portanto, este aspecto que nos interessa de modo particular e que constitui o objecto deste estudo.

Deste modo, a dissertação que se apresenta tem como principal finalidade compreender os efeitos das actividades de ensino e de aprendizagem auxiliadas pela *web 2.0*, orientadas para desenvolvimento da escrita dos alunos do Ensino Básico, ao longo de um projecto de investigação-acção.

Numa primeira etapa, pretendemos pôr em evidência as interacções entre as diversas dimensões implicadas, fundamentando as decisões educativas nas teorias e investigações realizadas nos domínios da Didáctica e da Tecnologia Educativa, de modo a poder definir as linhas directrizes que permitam uma acção pedagógica coerente. Dessas interacções damos conta no Capítulo I, intitulado *Enquadramento Teórico*, onde apresentamos os contributos de ambos os domínios para a nossa investigação-acção.

Numa segunda etapa, a que corresponde o Capítulo II, *Metodologia da Investigação*, pretendemos descrever e fundamentar a investigação-acção que desenvolvemos ao

longo de um ano lectivo, mostrando como desenhámos e aplicámos a investigação, explicitando os procedimentos e os instrumentos utilizados neste contexto.

Numa terceira etapa, correspondente ao capítulo III, *Apresentação e interpretação dos dados*, explicamos como aplicámos as linhas directrizes da Didáctica e da Tecnologia Educativa e as pusemos ao serviço da acção pedagógica e didáctica, numa situação de ensino e de aprendizagem concreta, durante a nossa investigação-acção. Procuramos compreender os efeitos da acção pedagógica e didáctica no desenvolvimento da competência de expressão escrita dos alunos do Ensino Básico, de forma a analisar o modo como as interacções sociais proporcionadas pelas TIC e os processos de reflexão nelas implicados podem contribuir para uma evolução positiva da relação dos alunos com a escrita e a verificar como essa evolução contribui para melhorar os processos e produtos da escrita dos alunos. Nesse sentido, apresentamos ao longo do capítulo a acção e a investigação, por serem indissociáveis.

Com o capítulo IV, *Considerações finais*, procuramos compreender se os efeitos sobre a escrita dos alunos, impostos pelo plano de acção didáctica, podem justificar a integração das tecnologias sociais da *web* em situações de ensino e de aprendizagem idênticas à estudada, no âmbito da disciplina de LP e do 3.º ciclo do Ensino Básico. A pouca quantidade de estudos efectuados sobre esta interacção de domínios específicos – aprendizagem da escrita em língua portuguesa e a utilização didáctica da *web 2.0* – suscita o pensamento de que é, de facto, pertinente considerar este um campo de investigação por explorar, para o qual procuramos dar, assim, um modesto contributo.



## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

A Didáctica e a Tecnologia Educativa constituem-se como suporte teórico da planificação, execução e avaliação da investigação-acção; esta, por sua vez, constitui a base da presente dissertação. Afirmamo-lo tendo em conta duas perspectivas complementares: o enquadramento teórico permitiu a tomada de decisões pedagógicas e didácticas sobre a acção educativa empreendida e constitui-se quadro de referência que possibilitou a reflexão investigativa. Os contributos de ambos os campos disciplinares são, por isso, fundamentais para as diferentes etapas do processo, quer de acção, quer de investigação.

### **1. Contributos da Didáctica**

#### **1.1. Compreender para intervir no ensino e na aprendizagem da escrita**

Inserida no campo da investigação em Educação, a Didáctica surge inicialmente a partir da preocupação com situações de ensino e de aprendizagem específicas, afastando-se da abordagem geral da sala de aula (conduzida pela Pedagogia) pela sua perspectiva de descrição, análise e reflexão contextualizadas. O campo de actuação da Didáctica procura estabelecer, a partir dos *saberes*, os *saberes a ensinar* e os *saberes a aprender*, transpondo-os para as situações de aprendizagem que, naturalmente, estão ligadas a disciplinas e áreas do conhecimento. Por isso, a Didáctica se especializou e surgiram as Didácticas de várias disciplinas, incluindo a Didáctica das Línguas, que é importante para a investigação-acção que conduzimos.

Para poder descrever, intervir, explicar, analisar, reflectir e avaliar as situações de ensino e de aprendizagem, a Didáctica é um campo multifacetado, apoiando-se numa visão alargada da realidade que recorre aos contributos de outras disciplinas, tais como a Linguística, a Sociolinguística, as Ciências Cognitivas ou a Tecnologia Educativa (Dabène, 1996). A abertura da Didáctica a estas ciências garantiu a exequibilidade da nossa investigação-acção, já que as transferências de referências entre campos de estudo nos ajudaram a compreender a acção didáctica, enquanto acção e investigação. De resto, afastado o tempo em que o discurso didáctico se fazia à margem das práticas e se entendia como prescrição, a Didáctica faz verdadeiro sentido quando se alimenta das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção.



A partir dos anos 80, a Didáctica da Língua caminha na direcção das competências trabalhadas nas salas de aula. De facto, ao compreender que competências de produção e de expressão contêm especificidades, ainda mais evidentes consoante se trata das competências ligadas ao modo oral e ao modo escrito, a Didáctica especializa-se, inicialmente focando a sua atenção na leitura e depois na escrita.

A Didáctica da Escrita reconhece a complexidade não só do *saber escrever*, mas também do *saber ensinar a escrever* e do *saber aprender a escrever*, sublinhando o papel da acção didáctica enquanto favorecimento de uma apropriação dos mecanismos básicos da escrita, tendo em vista a autonomia e a responsabilidade do sujeito que escreve. Neste sentido, põe em evidência questões ligadas não apenas ao texto, mas também ao contexto e ao sujeito, perspectivando-as em termos de ensino e de aprendizagem.

## **1.2. Ensinar e aprender a escrever: uma perspectiva integrada...**

### **1.2.1. Baseada na crítica ao modelo tradicional da aula de escrita**

A investigação sobre práticas de ensino e de aprendizagem da escrita permitiu clarificar ideias e traçar, nas últimas décadas, referenciais para nova investigação e para a prática educativa. As aulas destinadas ao ensino da escrita, a que associamos a redacção e/ou a composição solicitadas aos alunos, foram observadas e analisadas. As conclusões a que investigadores como Pereira (2000) chegaram mostram que elas tinham de facto muito pouco de ensino, pois os parâmetros de actuação dos professores nas *aulas tradicionais de escrita* não eram sistemáticos, nem explícitos. As actividades de escrita sugeridas aos alunos apareciam descontextualizadas, não havendo situação comunicativa a enquadrá-las; eram também artificiais, assumidas como escrita para o professor e destinadas a avaliação. Por vezes, eram a soma de uma série de actividades ligadas à gramática ou ao estudo de um modelo, quase sempre narrativo. O tema não era explorado em função do conhecimento prévio necessário à escrita, pelo que os alunos ficavam dependentes da inspiração do momento e das vontades do professor. O tempo limitado destinado a estas actividades desencorajava qualquer planificação ou reescrita e era igualmente um tempo pontual, atribuído à escrita no final das unidades didácticas. O produto do aluno recebia atenção classificativa da parte do professor, que se limitava a assinalar e corrigir erros microestruturais, ligados a questões como a ortografia ou a acentuação, pelo que o carácter formativo da avaliação era dispensado ou relegado para segundo plano. Por

outro lado, dados relativos à macro-estrutura textual não eram atendidos. Como consequência, o aluno considerava que o sucesso na actividade de escrita era uma questão de estar ou não inspirado para escrever ou de ter ou não afinidades com os temas e assuntos trazidos para a escrita pelo professor. O objectivo era a produção imediata de um texto sem erros ou rasuras onde pudesse reproduzir o modelo. Este trabalho, depois de efectuado, não lhe merecia mais atenção, pois não visualizava a possibilidade de um texto ser mais do que a reprodução de um conhecimento já elaborado e as alternativas de reformulação não eram por si conceptualizáveis, menos ainda face aos elementos fornecidos pela avaliação feita pelo professor. Concluindo, o modelo de (não) ensino da escrita da aula tradicional de língua materna conduzia o aluno a um afastamento progressivo da sua responsabilidade sobre o texto e a representações sobre a escrita e a sua aprendizagem de consequências nefastas. A escrita era muitas vezes entendida como martírio ou castigo a suportar.

Embora no parágrafo anterior se tenha optado por utilizar o pretérito imperfeito para a descrição deste tipo de (não) ensino da escrita, por o associarmos ao passado, na verdade a questão temporal é aqui apenas uma ilusão. Actualmente, encontramos nas aulas de Língua Portuguesa as mesmas estratégias para o ensino da escrita, quando o que é necessário é o ensino de estratégias para a escrita, integradas num programa coerente, sistemático e explícito.

### ***1.2.2. Baseada em princípios didácticos coerentes***

Programar o ensino da escrita significa encontrar alternativas que envolvam estratégias que respeitem as diversas dimensões implicadas na escrita, para que se possa agir didacticamente sobre os textos, os contextos e os sujeitos de forma integrada e coerente. Tais estratégias podem e devem ser justificadas em termos de princípios orientadores do ensino da escrita, tais como os que Barbeiro e Pereira (2007) sugerem, que determinámos fundamentais na consecução do nosso projecto de investigação-acção e que estiveram a montante das decisões tomadas para o estabelecimento de linhas orientadoras do nosso projecto de escrita mediado pelas tecnologias sociais da *Web*. Assim, são sublinhados pelos mesmos autores princípios que podem não só ser transpostos para o projecto de aprendizagem da escrita referido, mas também servir como elementos-chave para a interpretação dos dados recolhidos no âmbito da investigação:

- ◆ Um ensino precoce, sequencial e contínuo da produção textual;
- ◆ Um ensino sistemático sujeito a prática intensiva da produção escrita;
- ◆ Um ensino explícito de estratégias relativas ao processo de escrita;
- ◆ Um ensino aberto à diversidade e à especificidade dos géneros textuais e das funções sociais dos escritos;
- ◆ Um ensino sujeito a regulação interna e externa;
- ◆ Um ensino respeitador da necessidade de gradual complexidade da produção textual.

A observação dos princípios enunciados por Barbeiro e Pereira (2007) conduz a estratégias de acção didáctica sobre o processo e o produto de escrita, bem como a uma intervenção sobre factores cognitivos, emocionais e sociais envolvidos.

As estratégias têm em linha de conta as actualizações das últimas décadas feitas no âmbito da Didáctica da Escrita, a que não foram alheios os contributos de outras áreas do saber.

### **1.2.3. Baseada na complexidade do processo de escrita**

Estudos realizados no âmbito das Ciências Cognitivas põem em evidência a necessidade de tomar em linha de conta não só o texto, enquanto produto, mas também o processo que a ele conduz, o que fez atrair as atenções da Didáctica para os aspectos processuais implicados na escrita. Partindo da complexidade e da diversidade de operações cognitivas implicadas na escrita, os modelos descritivos do processo escritural salientam a necessidade de tomar o processo de escrita como lugar de intervenção didáctica. Quem escreve determina a partir de um número elevado de hipóteses aquelas que melhor se adequam ao seu objectivo de escrita: selecciona os conhecimentos e as expressões linguísticas, que organiza e relaciona, a nível macro e micro-textual, num processo recursivo, até chegar a um produto. As decisões que toma implicam etapas de *planificação, textualização e revisão*, que, não funcionando de um modo linear, podem ainda assim ser objecto da intervenção didáctica. A realização de tarefas relacionadas com estas três etapas facilita a aprendizagem da escrita, uma vez que permite que quem aprende se relacione de perto com a complexidade e a diversidade de níveis de actuação implicados na produção textual e aprenda a tomar decisões adequadas ao seu texto. Assim, o professor de LP pode ensinar a escrever através de actividades centradas em

cada uma das etapas, fazendo com que o aluno tome consciência da multiplicidade de hipóteses e da justificação que está por detrás das suas opções de cada vez que constrói um texto. A facilitação do processo de escrita é, portanto, uma estratégia de aprendizagem da escrita, resultando da transposição didáctica das etapas processuais de escrita para as actividades que são propostas aos alunos, em tarefas organizadas e com sentido.

A perspectiva construtivista sobre a escrita e a sua aprendizagem, motivada pelas Ciências Cognitivas, conflui na Didáctica da Escrita com a perspectiva sócio-construtivista de Vigotsky. Para este autor, aprender acontece a partir de uma “zona de desenvolvimento proximal”, entendida como a área que o aluno está preparado para desenvolver e explorar cognitivamente, para isso necessitando da colaboração e da interacção social de um outro interveniente mais experiente (Vygotsky, 1998). O professor e os outros alunos podem assumir, neste contexto, o papel de mediadores da aprendizagem. Assim, a colaboração é uma estratégia didáctica ao serviço da aprendizagem da escrita. Ela permite o estabelecimento de uma interacção durante o processo de escrita em que o encontro com o outro é também um encontro com o sentido e a forma do texto, onde se problematizam, se questionam e se negociam as decisões a tomar à medida que o texto é planificado, textualizado e revisto. Por outro lado, em pares, em grupos ou na turma, a escrita colaborativa permite a diferenciação, ao solicitar dos alunos menos experientes um desenvolvimento das suas capacidades e competências e dos mais experientes a verbalização dos mecanismos inerentes à escrita, promovendo entre ambos um diálogo metacognitivo. A metalinguagem e a metacognição implicadas na escrita colaborativa são instrumentos de aprendizagem com o poder de colocar problemas e negociar sentidos, pelo que a reflexão sobre a escrita deve ser outra das estratégias didácticas a aplicar ao ensino nas aulas de LP, através do desenho de tarefas apropriadas a cada uma das etapas do processo. Por outro lado, a reflexão sobre a escrita coloca em interacção as diversas competências em desenvolvimento, referentes não só ao modo escrito, mas também ao modo oral e ao conhecimento explícito da língua, pelo que é uma estratégia a partir da qual se podem realizar transferências de saber relevantes.

#### **1.2.4. Baseada na complexidade do contexto de escrita**

Os princípios enunciados por Barbeiro e Pereira (2007), a que nos referimos anteriormente, colocam igualmente em destaque o contexto da produção escrita. Entendemos aqui contexto na sua polissemia: contexto é *com o texto*.

E, em primeiro lugar, o texto é acompanhado pela diversidade e pela unidade do género a que pertence, ou seja, pelas características que o identificam como produção única e que o inserem num género textual específico. Assumindo que o texto escrito existe em diálogo com os potenciais leitores e com outros textos, ele é parte integrante de uma dimensão sociocultural com a qual o aluno deve contactar. Por esse motivo, o aluno precisa, para se tornar autónomo, de contactar com uma grande diversidade de tipos e géneros de textos, para que a dimensão sociocultural neles implicada o faça reflectir sobre as funções sociais do escrito e sobre as suas consequências ao nível da selecção da forma e do conteúdo do seu texto. Desta forma, o aluno compreenderá igualmente que o texto que escreve tem uma função comunicativa e que é uma actividade de linguagem – um acto social –, cujo sentido perdura para além do tempo do processo de escrita através do seu produto e se encontra inscrito em interacção com os outros. Esta perspectiva, centrada nas teorias de Vygotsky (1998) e de Bakhtin (1992), é importante na medida em que solicita aos professores de LP que procedam de acordo com o que lhes está subjacente. Trata-se não só de diversificar as actividades de escrita de acordo com os géneros e tipologias textuais relevantes, mas de encontrar uma situação comunicativa em que se inscrevam, para que tenham uma função e um sentido. Assim, e em segundo lugar, o texto é acompanhado pelos *outros*, potenciais leitores. Situar a produção textual em termos da sua função social e cultural e atribuir ao produto relevância, enquanto construção e expressão de conhecimento, individual ou colectivo, que permite comunicar e interagir socialmente, são, portanto, duas estratégias de intervenção didáctica sobre a escrita a ter em linha de conta.

Apresentados e analisados os fundamentos dos princípios que tomámos como linhas directrizes da investigação-acção desta dissertação e das estratégias que os colocam em prática, devemos dar conta dos pressupostos teóricos que justificaram a prática que os integrou, enquanto projecto de escrita e de ensino e de aprendizagem da escrita.

### ***1.2.5. Baseada em situações de aprendizagem complexas e situadas***

Partindo da publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico pelo Departamento da Educação Básica (DEB, 2001), bem como dos documentos orientadores da gestão de currículo que o acompanham, verificamos que, definindo as competências essenciais e específicas que relevam para a descrição do perfil do aluno à saída do ensino básico, os documentos oficiais espelham uma alteração de perspectiva sobre o ensino e a aprendizagem da LP. Concebendo o currículo de uma forma mais aberta, abrangente e transversal, valorizando cada contexto de ensino e de aprendizagem e optando claramente por uma oposição a orientações programáticas baseadas em tópicos específicos e dispersas pelas disciplinas e anos de escolaridade, esta alteração de perspectiva sobre o ensino está inserida numa mudança de paradigma educativo e está plenamente de acordo com os princípios que constituem as linhas orientadoras da prática do nosso projecto de escrita. A formulação de situações educativas passa pela planificação, execução e avaliação de actividades integradoras, na óptica da resolução de problemas, sustentada em processos de aprendizagem colaborativa, que dêem resposta às necessidades de desenvolvimento de competências, capacidades e conhecimentos dos alunos. Semelhante formulação implica a construção de projectos de ensino e de aprendizagem da língua nas aulas de LP.

Os projectos de língua são uma proposta de produção global que têm uma intenção comunicativa e se caracterizam pela clarificação dos elementos definidores da situação comunicativa, ao mesmo tempo que os tomam como objecto de ensino e de aprendizagem (Camps, 2003). De acordo com o modelo de trabalho de projecto, são criadas sequências didácticas onde se explicitam momentos de preparação, realização e avaliação do ensino da escrita. De acordo com Pereira (2000), a sequência didáctica, enquanto dispositivo para o ensino e aprendizagem da escrita, dá resposta à necessidade de equacionar a complexidade do acto pedagógico de aprender e ensinar a escrever. Assim, a sequência didáctica envolve um ciclo de aulas estruturado para integrar competências da língua materna e para resultar na produção de um texto autêntico, o que, levantando um problema a resolver, implica o trabalho explícito do professor sobre a escrita. Não é um dispositivo didáctico único, uma vez que pode ser conjugado com outro tipo de práticas integradoras, tais como a oficina de escrita, o ciclo de escrita ou o caderno de escrita. O que importa é que dos modos de acção didáctica escolhidos resultem num efectivo ensino e aprendizagem da escrita que contemple a sua

complexidade, tendo em conta o texto, o seu processo de produção, o produto que dele resulta e o sujeito que escreve e aprende a escrever. Trata-se de contribuir, das diversas perspectivas, para a aquisição dos critérios de produção dos diversos tipos de textos, para a autonomia na construção de textos e para o desenvolvimento de uma relação positiva com a escrita (Barbeiro e Pereira, 2007).

Os projectos de escrita são alternativas que ultrapassam o modelo tradicional da aula de línguas e têm sentido para os alunos. Reside neles uma concepção oficial do trabalho com a escrita, eminentemente prático e orientado para a experiência. A aula de LP torna-se um laboratório de testagem e experimentação do uso da língua para que o aluno aprenda progressivamente a dominar os mecanismos de escrita que lhe permitem agir autonomamente através dela.

O modo de acção didáctica escolhido para a investigação-acção desta dissertação firma-se num processo de intersecção dos dispositivos didácticos apresentados. A construção de um projecto de ensino e de aprendizagem da escrita desenvolve momentos em que as sequências didácticas são importantes para o trabalho com diversos tipos de texto implicados nas orientações curriculares e programáticas da disciplina de LP e há nele uma concepção laboratorial e oficial, em que ciclos de escrita aparecem plasmados, nos seus diversos momentos, no caderno de escrita constituído pela ferramenta da *Web 2.0* seleccionada: o blogue. Em cada momento do modo de acção didáctica, o que resulta é uma atenção particular dada ao sujeito que aprende a escrever, pois, se verificarmos com atenção, cada um dos dispositivos didácticos apresentados tem como pressuposto uma perspectiva construtivista do conhecimento.

#### **1.2.6. Baseada na complexidade da relação do sujeito com a escrita**

A atenção dada ao sujeito da escrita é também um dos aspectos em que a Didáctica da Escrita se tem concentrado nos últimos anos. Os factores cognitivos, emocionais e sociais envolvidos na aprendizagem da escrita têm sido estudados por diversos autores, bem como a sua relação com as práticas de ensino. Pereira (2007, 2000) mostra como as *aulas tradicionais de escrita* criam nos alunos representações sobre a escrita e a sua aprendizagem que se tornam obstáculos e transformam negativamente a relação dos alunos com a escrita, a que já nos referimos. Por isso, a acção didáctica exige mais do que conhecimentos linguísticos. Importa igualmente reconhecer que os alunos são

portadores de uma história individual de escrita, onde podem residir razões para o sucesso e para o insucesso na aprendizagem.

Dabène (1987) revelou a forma como a insegurança escritural se manifesta a propósito de uma concepção da escrita que valoriza o literário e desvaloriza a escrita *comum* e que, paradoxalmente, encontramos na escola como concepção dominante. Aliás, a escola é muitas vezes responsável pela criação e manutenção de representações que se constituem obstáculos à aprendizagem da escrita, o que se revela nas representações diferentes que os alunos têm da escrita escolar e da escrita extra-escolar, analisadas por M-C. Penloup (1999) e por Barré-De Miniac (1996, 1999). Enquanto a escrita extra-escolar é perspectivada positivamente, gerando o interesse e o empenho do sujeito, porque inserida em situações comunicativas autênticas e contextualizadas, a escrita escolar é muitas vezes entendida como trabalho sem sentido, artificial, feito para o professor, fora de uma situação comunicativa que o justifique.

Barré-De Miniac (2000) sintetiza as dimensões da relação com a escrita que podemos utilizar como referencial de interpretação e análise no âmbito da didáctica, quer na delineação da acção educativa, quer na investigação. Refere-se a autora a quatro dimensões: investimento na escrita; opiniões e atitudes sobre a escrita; concepções sobre a escrita e a sua aprendizagem; modos de verbalização sobre a escrita.

O investimento na escrita, pela intensidade com que ocorre e pelos tipos de texto que selecciona, revela o interesse afectivo do aluno pela escrita ou a ausência do mesmo, presente no gostar de escrever e no não gostar de escrever.

As opiniões e as atitudes sobre a escrita, quando mostradas pelos alunos através das suas declarações e comportamentos, constituem indícios das suas expectativas, vontades, sentimentos e valores, tais como considerar a escrita importante para o futuro, ter vontade de aprender a escrever melhor ou sentir que escreve bons ou maus textos, o que releva para a sua capacidade de aprender a escrever.

As concepções dos alunos sobre a escrita e a sua aprendizagem são o lugar privilegiado da acção didáctica, pois nelas encontramos representações que se podem constituir como obstáculos e como facilitadores. Representar a escrita enquanto produto de um dom ou de uma inspiração do momento retira ao sujeito a capacidade de compreender o processo de produção textual, no qual intervêm saberes que se aprendem e se exercitam. O mesmo acontece quando a escrita é representada como transcrição e codificação de uma ideia ou como pensamento elaborado e dado por terminado, já que o aluno fica impossibilitado de experimentar a escrita enquanto processo recursivo, não



linear, que se revê e se reconstrói, ao mesmo tempo que alimenta e estrutura o pensamento. Outro obstáculo à aprendizagem da escrita é a consideração da mesma como síntese mágica dos restantes saberes e competências da língua, impedindo a aprendizagem do que no texto escrito é particular e específico e limitando a possibilidade de ensinar as competências da língua que não estão aí implicadas.

Os modos de verbalização dos alunos sobre a escrita relevam a sua capacidade ou incapacidade metalinguística e metacognitiva, para a qual é importante o domínio de uma linguagem que permita reflectir sobre a escrita. Essa linguagem é passível de ser ensinada, através de momentos de partilha em que se fala e se escreve sobre a escrita.

A relação com a escrita, desta forma estudada pela Didáctica, põe em evidência a complementaridade das dimensões implicadas no ensino e na aprendizagem da escrita, para que a acção didáctica faça sentido. Trata-se, portanto, de equacionar as decisões pedagógicas e didácticas de forma articulada, trazendo para o ensino e a aprendizagem da escrita o sujeito que escreve e aprende a escrever (Cardoso, 2009). Para esse efeito, é possível aceder às práticas e discursos dos alunos com e sobre a escrita, para conhecer atitudes, sentimentos, valores, associados à escrita, e revelar representações sobre a escrita e a sua aprendizagem que se constituem obstáculos ou facilitadores. Cardoso e Pereira (2005, 2007a, 2007b) mostram que a acção didáctica do âmbito do ensino e da aprendizagem da escrita pode contribuir para desenvolver uma relação positiva dos alunos com a escrita, o que implica encontrar as metodologias adequadas para intervir no âmago dos obstáculos à aprendizagem e ao investimento pessoal na escrita. A intervenção passa por implicar o aluno no trabalho escritural proposto, colocando-o em situações autênticas de aprendizagem, onde possa experimentar a utilidade e a complexidade do acto de escrever, quer do ponto de vista dos processos cognitivos solicitados, quer do ponto de vista pragmático e comunicacional. Ora, as tecnologias da *web 2.0* oferecem as condições de desenvolvimento de uma escrita autêntica e podem, eventualmente, favorecer uma relação positiva com a escrita. Por outro lado, a componente social interactiva permite a existência de um diálogo sobre a própria escrita que, possivelmente, contribui para uma reflexão individual e para um debate sobre a própria aprendizagem, que se estabelece no seio da comunidade de aprendizagem.

Por outro lado, a escrita mediada pelas tecnologias sociais é uma produção que integra as práticas extra-escolares dos alunos. Enquanto escrita extra-escolar, muitos alunos relevam um gosto particular pela produção e publicação de textos *online*, em redes

sociais e blogues. Coloca-se nesta dissertação a questão se a acção didáctica sobre a escrita sofre ou beneficia de representações criadas e desenvolvidas por meio dessa escrita *online* e se a utilização das tecnologias sociais em contexto educativo reforça ou atenua as representações obstáculo que dela possam surgir.

Um estudo de Lenhart, Arafeh, Smith e Macgill (2008), publicado nos Estados Unidos, dá conta da relação entre escrita, tecnologia e alunos adolescentes norte-americanos. Sendo raros os estudos sobre esta relação tridimensional no âmbito português, podemos retirar dele algumas conclusões sobre as representações dos alunos a propósito destes temas, salvaguardando as diferenças culturais, mas reconhecendo que a globalização implica que os jovens portugueses não são hoje muito diferentes dos jovens dos restantes países ocidentais.

As conclusões do estudo apontam para a necessidade de reconhecer a forma como os adolescentes representam e validam a escrita e as tecnologias. Afirma o estudo que, embora os adolescentes vivam em ambientes tecnologicamente ricos, não consideram que a comunicação através da *Internet* ou do telemóvel seja escrita; no entanto, o impacto da tecnologia na escrita é um assunto que os alunos valorizam, pois consideram que escrever bem é muito importante para o seu futuro e sabem que transferem a linguagem abreviada e informal para a escrita escolar, ainda que saibam que a mesma não é adequada.

O estudo revela que os adolescentes são motivados para a escrita por temas relevantes, expectativas elevadas, leitores interessados e oportunidades para a escrita criativa. Escrevem todos os dias em contexto escolar, mas consideram que escrevem textos pequenos e que o ensino da escrita deve ser melhorado.

Os alunos criticam o tamanho reduzido e a monotonia da escrita escolar, o que se encontra relacionado com a circunscrita diversidade dos textos solicitados pela escola. Curiosamente, grande parte da escrita escolar é produzida em casa e não na escola, mas distingue-se claramente da escrita extra-escolar pela sua funcionalidade.

A escrita informal, elaborada fora da escola, é menos comum que a escrita escolar, mas mais apreciada e valorizada. A quantidade de escrita produzida não está relacionada com a posse e uso de tecnologias, mas os autores de blogues escrevem mais do que os outros adolescentes. A escrita em blogues e redes sociais é mais frequente nas raparigas, que apreciam o texto interactivo e conversacional das ferramentas de comunicação. Os adolescentes escrevem à mão mais vezes do que com o computador, quer dentro, quer fora da escola, e não acreditam que a escrita no computador tenha

mais qualidade do que a escrita feita à mão, pois valorizam mais as ideias que pretendem transmitir do que a forma que o texto assume.

A diferença entre a escrita escolar e a escrita extra-escolar acentua-se com a presença das tecnologias. A escrita *online* extra-escolar é relevante, tem sentido e insere-se em contextos comunicativos, de tal forma que quando é comunicação síncrona é vista não como escrita, mas como uma conversa, aproximando-se da oralidade. Já a escrita escolar é retratada negativamente. O uso do computador e da *Internet* aparece associado a algumas actividades de escrita escolar, realizadas em casa, excepto quando se trata de pesquisar a informação necessária ao desenvolvimento do tema da produção textual.

As TIC perpetuam, desta forma, as representações obstáculo sobre a escrita e a sua aprendizagem que já identificámos, mas dão, ao mesmo tempo, pistas para formulações didácticas que podem contribuir para sobre elas intervir. Os alunos valorizam a escrita na sua dimensão social, comunicativa e interactiva, como mostram na sua preferência pela escrita online extra-escolar. Integrar essa dimensão de forma a captar o interesse dos alunos, mas também para aproveitar as potencialidades que as ferramentas TIC apresentam, de um ponto de vista pedagógico e didáctico, é uma forma de inverter a situação. São estas potencialidades que constituem o assunto do próximo capítulo desta dissertação.

## **2. Contributos da Tecnologia Educativa**

### **2.1. As mudanças trazidas pela sociedade da informação e do conhecimento**

Tal como a Didáctica, a Tecnologia Educativa é multifacetada, está aberta aos contributos de outras áreas de investigação e procura agir sobre as práticas lectivas ao mesmo tempo que as toma enquanto objecto de investigação.

Deste ponto de vista, não está alheada do que sucede do ponto de vista tecnológico em cada momento da História, antes a acompanha. E, numa perspectiva histórica, vivemos numa época de profundas alterações: a sociedade da informação e do conhecimento aproveita as características da evolução tecnológica, colocando em sinergia a capacidade de comunicação entre as pessoas, possível à escala global, e a informação, que é disponibilizada e está continuamente a ser renovada, de forma rápida e fluida. As

TIC transformaram a sociedade ao mesmo tempo que lhe impuseram uma série de questões sobre a relevância da Educação e obrigaram os países a reformularem a organização dos sistemas educativos para darem resposta à necessidade de prepararem os alunos para as exigências de uma sociedade competitiva e em permanente mudança.

## **2.2. Uma alteração de paradigma educativo**

### ***2.2.1. Baseada em opções políticas e necessidades sociais***

Tal como já referimos anteriormente, a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico pelo Departamento da Educação Básica (DEB, 2001), bem como dos documentos orientadores da gestão de currículo que o acompanham, espelham uma alteração de perspectiva sobre o ensino e a aprendizagem, que corresponde a este momento da História. O currículo aberto, abrangente e transversal, valorizando cada contexto de ensino e de aprendizagem por oposição a orientações programáticas atomizadas e dispersas, demonstra uma alteração de perspectiva sobre o ensino, inserida numa mudança de paradigma educativo, em que estão presentes a cada passo as TIC. As alterações curriculares baseadas na formulação de competências concretizam “uma escolha da sociedade, que deve ser baseada num conhecimento amplo e actualizado das práticas sociais” (Perrenoud, 2000:1) e a escolha social implica o tipo de sociedade que se pretende desenvolver: uma sociedade da informação e do conhecimento, onde o papel que as tecnologias da informação e da comunicação têm a desempenhar na educação é fundamental para a promoção do acesso à informação, para a construção do conhecimento e para a comunicação desse conhecimento.

De facto, durante o século XX, a escola serviu os interesses de uma sociedade industrializada, preparando uma grande quantidade de pessoas para um trabalho pouco especializado. O professor era o detentor do conhecimento necessário e transferia esse conhecimento para os seus alunos, para futura reprodução. A informação era fraccionada e descontextualizada, pois o importante era que cada um tivesse acesso à informação necessária e não que fosse capaz de criar novo conhecimento ou de pensar por si próprio.

Na sociedade do conhecimento, pelo contrário, a expectativa é que cada aluno seja capaz de navegar sem dificuldades pela informação em rede, em contínua transformação, de comunicar e de colaborar com os outros e de dar o seu contributo para

a criação e partilha de novo conhecimento. De resto, a mudança de um paradigma educativo tradicional, centrado no ensino, no professor e na transmissão de conteúdos disciplinares, para um novo paradigma educativo, centrado na aprendizagem, no aluno e nas competências a desenvolver, relaciona-se com as descobertas das ciências cognitivas e com as teorias de aprendizagem das últimas décadas e está de acordo com as novas perspectivas trazidas pela introdução das tecnologias da informação e da comunicação.

### ***2.2.2. Baseada em descobertas das ciências cognitivas***

As descobertas das ciências cognitivas e a sua aplicação a contextos educativos reforçam a necessidade de mudança de paradigma de ensino e de aprendizagem e estão em pleno acordo com as potencialidades das TIC.

Salientamos o significado dos estudos efectuados no campo do cognitivismo e do construtivismo social, nomeadamente por Vygotsky, por Piaget e por Bruner, bem como novas formas de organizar a aprendizagem, tais como o método de resolução de problemas, a aprendizagem situada e as comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991). Tais estudos demonstram que a aprendizagem, vista como um processo natural para o qual o cérebro está desenhado, decorre em ambientes ricos e estimulantes e em contexto social. As tarefas e actividades de aprendizagem suportadas pelo computador podem ser entusiasmantes, na medida em que integram elementos interactivos e multimédia que captam a atenção dos alunos. Por outro lado, as tecnologias sociais da *Internet* permitem a interacção e a colaboração e, como a teoria sócio-construtivista da aprendizagem de Vygotsky sublinha, aprender acontece a partir de uma “zona de desenvolvimento proximal”, entendida como a área que o aluno está preparado para desenvolver e explorar cognitivamente, para isso necessitando da colaboração e da interacção social de um outro interveniente mais experiente (Vygotsky, 1998). Enquanto processo cognitivo, a aprendizagem pode acontecer de diversas maneiras, dependendo da forma como o aluno adquire e processa a informação e a integra nas estruturas cognitivas. Piaget e Bruner demonstraram que o processo de aprendizagem é, desta forma, activo e participativo, dependente de um ambiente rico, integrativo e contextualizado, e Howard Gardner salientou que a aprendizagem está ainda dependente dos pontos fortes e dos interesses de cada aluno, de acordo com o seu estilo de aprendizagem. Como Driscoll (1994, cf. Khvilon, E., 2002) refere, os alunos já não podem

ser vistos como recipientes passivos, mas como organismos activos procurando sentidos e significados.

Como sintetiza Malcom Brown (2005), as teorias construtivistas têm implicações significativas para a construção de ambientes de aprendizagem, pois põem em relevo que a aprendizagem ocorre melhor quando é intencional, contextualizada, activa e social e a função dos professores deve ser a de desenhar ambientes de aprendizagem que optimizam convergências entre a nova geração de alunos, as novas teorias de aprendizagem e as novas tecnologias. Brown afirma claramente: “we should connect what happens in the classroom with what happens in informal and virtual spaces” (Brown, 2005:7), pelo que é importante, para quem ensina a escrever em ambientes tecnologicamente ricos, conhecer as relações entre a escrita, as tecnologias e os alunos, quer no ambiente escolar, quer fora dele.

### **2.2.3. Baseada nos intervenientes do processo educativo**

Os alunos de hoje são diferentes dos alunos para quem este sistema educativo foi criado, assim como a sociedade de hoje é diferente da sociedade para que o sistema educativo foi criado. Construir uma generalização e falar desta diferença não é assumir uma postura de conflito geracional, nem acreditar que todos os alunos têm as mesmas características. É antes o reconhecimento de que a maioria dos alunos de hoje tem características diferentes das dos alunos das gerações anteriores, não só porque cresceram com as tecnologias digitais num mundo global, mas também porque as utilizam no dia-a-dia.

Marc Prensky (2001) refere-se aos alunos desta geração como *nativos digitais*, dado que a aprendizagem tecnológica se fez naturalmente, à semelhança da aprendizagem da língua materna, estruturante da capacidade de pensamento. Diana e James Oblinger (2005) descrevem esta geração em *Educating the Net Generation*, sublinhando as características dos alunos que relevam para a necessidade de transformar as práticas educativas.

Referem que os alunos da *Geração Net* são comunicadores por excelência, privilegiam a esfera das interações sociais e preferem o trabalho colaborativo. Focalizam a atenção em vários aspectos em simultâneo, dinamizam o pensamento lateral, realizam várias tarefas em simultâneo, têm e exigem tempos de resposta rápidos. São selectivos quanto

às tarefas em função do contexto social em que as mesmas se inserem e da relação que têm com os interesses pessoais; as tarefas que merecem a sua atenção despertam o seu envolvimento e empenho totais. Gostam de actividades dinâmicas, que privilegiem a descoberta e a experiência, e procuram informação para aprendizagens informais na Internet e na comunidade social a que pertencem, muito frequentemente em redes sociais na Internet. Curiosamente, embora utilizem as tecnologias, não as valorizam enquanto tal, pois pensam nelas em função das actividades que lhes podem proporcionar e não como instrumentos (Oblinger e Oblinger, 2005).

Decorre das características dos alunos da *Geração Net* que, se queremos ensinar a escrever bem, devemos conhecer as suas motivações e interesses, bem como as suas representações sobre a aprendizagem, a escrita e as tecnologias.

Prensky sublinha o distanciamento entre as expectativas da escola e as expectativas dos alunos como um factor motivador de frustração, o que se reflecte no comportamento dos alunos (Prensky, 2005). De uma forma geral, os alunos encontram fora da escola interesses actuais e diversificados, formas dinâmicas e colaborativas de acção e de aprendizagem, dominam sistemas complexos e concentram-se durante muito tempo em jogos, filmes, navegação na Internet; porém, dentro da escola, encontram domínios do saber ligados ao passado e atomizados, formas de acção e de aprendizagem pouco dinâmicas, quase sempre individuais, sistemas lineares e descontextualizados. As expectativas de aprendizagem são frustradas nos ambientes formais escolares. Procuram por isso aprendizagens informais, socorrem-se das redes de pessoas e conteúdos de que precisam para as situações de aprendizagem que desejam experimentar, em contextos de vida real. Jay Cross (2003) destaca como, de resto, a maior parte da aprendizagem é informal e resulta dos contextos da vida real, por contraste com as situações de aprendizagem descontextualizadas e artificiais que a escola oferece.

De acordo com dados estatísticos de 2008 (UMIC/INE, 2008), 97% e 98% dos estudantes portugueses usam a *Internet* e computadores, respectivamente. 39% dos agregados familiares têm ligação à *internet* em banda larga e 70% dos utilizadores da *internet* usam-na diariamente. Os utilizadores da *internet* servem-se dela para comunicação e interacção: 85% utiliza o correio electrónico e 65%, o *Messenger*, *chats* ou outras ferramentas de mensagens escritas síncronas. Estes dados mostram a presença quotidiana das TIC na vida dos alunos portugueses, fora do contexto escolar.

Na escola, a relação aluno/computador com ligação à internet era, no ano lectivo de 2007/2008, 7,9 (GEPE, 2008), pelo que também em ambiente escolar as TIC se encontram disseminadas. Há, portanto, condições tecnológicas para que a utilização das TIC se faça em benefício do ensino e da aprendizagem. Se é verdade que as novas características dos alunos ainda estão em oposição ao que, na prática, são os modelos de acção pedagógica de grande parte dos professores, também é verdade que, desde há algumas décadas, se vem sustentando a necessidade de mudar de paradigma educativo, para dar resposta aos alunos do presente e do futuro e vários são os exemplos positivos que podemos encontrar nas escolas portuguesas. Utilizar as TIC favorece essa mudança, sobretudo se tomarmos em linha de conta as possibilidades das ferramentas sociais da *Web 2.0*.

#### **2.2.4. Baseada nas TIC e no paradigma da Web 2.0**

Na evolução tecnológica dos últimos anos, temos vindo a assistir ao desenvolvimento de tecnologias sociais, vulgarmente denominadas *web 2.0*, que podem auxiliar a atitude comunicativa e interactiva de que a aprendizagem da escrita necessita e dar resposta às expectativas dos alunos. Como afirma Lee Bryant, “It is not so much ‘emerging technology’ as ‘emerging humanity’ in the sense that is about connecting and socialising our use of computer, and making it more personal” (Bryant, 2007:9).

A expressão *Web 2.0* aponta para uma evolução da *internet* ou *web*. Também denominada como *Read/Write Web*, ela traduz a mudança de uma fase inicial – a *Web 1.0* – em que a *internet* era repositório de informação e de conhecimento, colocado *online* por quem conseguia dominar a linguagem de programação e as ferramentas inerentes, ao qual se acedia através da leitura de textos multimodais e hiperligados. Esta primeira fase da internet alterou a forma como as pessoas pensavam a informação, pois ela era acessível a todos, a partir de qualquer lugar e em qualquer momento. No entanto, o acesso à *internet* era limitado e oneroso.

Já durante a primeira década do século XXI, a *internet* transformou-se numa plataforma de construção colectiva, em que qualquer pessoa participa, lendo e escrevendo, sem necessidade de dominar conhecimentos especializados inerentes às TIC. A possibilidade de comunicação, de interacção e de publicação foi desencadeada por uma série de ferramentas, de acesso gratuito *online*, como os blogues, as *wikis*, os *podcasts* ou o



*social bookmarking*. As pessoas passaram de consumidoras a consumidoras e produtoras de informação e de conhecimento, numa lógica de partilha e de colaboração. De acordo com este novo paradigma de comunicação da *internet* (Coutinho e Bottentuit Junior, 2007), as ferramentas da *Web 2.0*, além de estarem disponíveis *online* e *offline*, cultivam novos ambientes de aprendizagem, a que as escolas e os professores não ficaram alheios, nomeadamente através da utilização educativa de blogues, *wikis* e *podcasts*.

Por ser de especial relevância no âmbito da nossa dissertação, salientamos os blogues como ferramenta da *web 2.0*. De acordo com Gomes (2005), um *weblog* ou *blog* é uma página da internet onde são publicados artigos ou *posts*, normalmente constituídos por texto, imagem e som, numa ordem cronológica, dos mais recentes para os mais antigos. Podem integrar componentes que permitem a interacção com os leitores e com outros conteúdos disponíveis na *internet*.

Os blogues tornaram-se uma ferramenta muito utilizada, pois permitem a criação de conteúdos multimodais de forma rápida e fácil. Uma vez localizado um servidor de blogues, basta um registo para que seja criada uma página onde se podem escrever os artigos pretendidos e receber os comentários dos leitores. Não é, portanto, de estranhar que o desenvolvimento de blogues tenha sido uma das actividades realizadas com o computador e a *internet* que cresceu em Portugal nos últimos anos: um crescimento de 70% desde 2005 (UMIC/INE, 2008). O sucesso da ferramenta tem também muito a ver com as actividades que permite realizar: a revelação de si e a interacção social com o outro, em torno de temas de interesse comum.

Os blogues são também uma ferramenta bastante utilizada em contexto educativo. Segundo Gomes (2005), podem ser utilizados de duas formas pelos professores: enquanto recurso, o blogue pode promover o acesso à informação e ao conhecimento, disponibilizando conteúdos; enquanto estratégia educativa, o blogue pode dar corpo a um projecto de aprendizagem (um portefólio digital, um espaço de interacção, diálogo, debate e colaboração e um espaço de integração). A primeira forma está nitidamente ligada ao paradigma da *Web 1.0*, enquanto a segunda colhe as vantagens das ferramentas sociais da *Web 2.0*, sendo por isso bem mais interessante, do nosso ponto de vista. Até porque se sabe que a integração das TIC na sala de aula, nomeadamente de blogues educativos, funciona melhor quando integrada em abordagens pedagógicas coerentes, fundamentadas em teorias de aprendizagem apropriadas e com a participação da comunidade de aprendizagem (Glogoff, 2005). Ferrão Tavares e Barbeiro (2008) e

Herz (2005) sublinham que o valor das ferramentas tecnológicas utilizadas não reside nelas próprias, mas nas actividades que proporcionam a uma comunidade de aprendizagem.

#### ***2.2.5. Baseada na diluição de fronteiras entre a educação formal e informal***

Kent e Facer (2004) mostraram como a utilização das TIC em contexto escolar e extra-escolar se sobrepõe, com aprendizagens que se contaminam mutuamente, em benefício do aluno. As fronteiras entre os espaços de aprendizagem formais e informais esbatem-se, bem como os papéis educativos: os alunos assumem a função de professores e de especialistas em ambientes informais de aprendizagem, em assuntos que consideram interessantes, em dinâmicas de interacção social com os outros, pelo que os autores sublinham que a escola tem muito a beneficiar se tiver em conta a linha contínua de aprendizagem que daí resulta.

Prensky (2007) discute as dificuldades da integração das TIC em situação escolar formal, que percepciona como um problema de paradigma educativo e não de instrumentos utilizados. Enquanto os alunos utilizam as potencialidades de interacção e criação das ferramentas sociais da *Web*, os professores utilizam as ferramentas que servem um ensino unidireccional e expositivo. Porque os alunos não se revêem no papel de consumidores, mas de produtores de conhecimento, que apreciam partilhar o que descobrem, alteram e criam com os outros, não se encontram motivados para as situações de aprendizagem propostas.

Coutinho e Bottentuit Junior (2007) estão de acordo com esta posição, observando como as mudanças introduzidas pela *Web 2.0* promovem uma alteração da comunicação educacional, de um modelo unidireccional e linear para um sistema comunicativo em rede e multidimensional.

#### ***2.2.6. Baseada numa nova cultura de aprendizagem***

De uma forma global, podemos dizer que estamos perante uma cultura de aprendizagem nova criada pelas TIC, baseada em ambientes de aprendizagem que são ricos e dinâmicos, interactivos e contextualizados. Quando qualquer espaço e qualquer tempo

pode ser utilizado como sala de aula informal, todos os intervenientes no ensino e na aprendizagem têm de se saber adaptar às novas circunstâncias. Uma escola que se mantenha à margem da forma como os seus alunos aprendem está destinada a fracassar na sua missão: ensinar.

Transpor esta nova cultura de aprendizagem para as práticas lectivas é difícil, mas trata-se de levar a cabo uma procura de sentido e de coerência para o ensino e a aprendizagem. Watkins (2000) sugere o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem como hipótese de resposta. Baseando-se no trabalho inicial sobre comunidades de prática de Lave e Wenger, Watkins procura integrar as necessidades do ensino e de aprendizagem mediadas pelas tecnologias. Para o autor, uma comunidade de aprendizagem é uma entidade colectiva que é caracterizada por:

- ◆ Um sentido de pertença: professor e alunos sentem que pertencem a um todo, sem que isto signifique o apagamento do indivíduo, o que aumenta a motivação, o interesse e a capacidade de persistência;
- ◆ Um sentido de acção: professor e alunos agem e tomam decisões, intencionalmente e com consequências, num processo de interacção e de negociação, para atingir objectivos comuns;
- ◆ Um sentido de coesão: professor e alunos transformam-se, a partir de vários *eus*, em *nós*, pois sentem que só a consecução dos objectivos comuns justifica o investimento pessoal;
- ◆ Um sentido de diversidade: professor e alunos assumem que todos têm diferenças entre si, sem criar estereótipos ou preconceitos.

Como consequência do desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, professor e alunos ligam-se e colaboram: trabalham juntos num projecto de aprendizagem comum que reivindica o diálogo e a troca significativa de ideias e de conhecimentos. Os problemas são encarados como oportunidades para comunicar e fazer descobertas e o conhecimento é entendido como construção contínua. De acordo com o autor, as aulas desenvolvem-se pela resolução de problemas e há oportunidades para a reflexão e para a metacognição.

Desenvolver uma comunidade de aprendizagem da escrita é um dos objectivos que anima a nossa investigação-acção, pois procedendo de acordo com o que conhecemos das tecnologias sociais da Web, exposto ao longo do capítulo, há vantagens claras em seguir os princípios inerentes à sua construção.

### **3. Uma síntese possível**

Ao longo deste capítulo, desenhámos o quadro teórico que nos serve como referência para o nosso projecto de investigação-acção.

Do ponto de vista da Didáctica da Escrita, sublinhámos o interesse em construir um modelo de compreensão da escrita e da sua aprendizagem para poder tomar decisões pedagógicas e didácticas fundamentadas. Nesse sentido, procurámos delinear uma perspectiva integrada que servisse quer a acção educativa, quer a investigação. Observámos como, seguindo alguns princípios básicos, podemos ter em conta a complexidade dos processos e dos produtos de escrita, a necessidade de contextualização da escrita e a promoção de situações de aprendizagem complexas e situadas. Igualmente verificámos como a aprendizagem da escrita está dependente dos sujeitos que aprendem a escrever, o que significa que é necessário dar atenção ao aluno e à sua relação com a escrita, intervindo onde surjam obstáculos e promovendo representações facilitadoras da aprendizagem. Ao mesmo tempo, notámos a presença de contributos oriundos das ciências cognitivas, das teorias de ensino e de aprendizagem e das ciências da linguagem.

Do ponto de vista da Tecnologia Educativa, observámos como as mudanças trazidas para a sociedade da informação e do conhecimento pela presença das TIC e da *internet* alteraram as expectativas sobre o sistema educativo e promovem uma alteração de paradigma educativo. Nesse sentido, sugerimos que o novo paradigma educativo, justificado pelos contributos das ciências cognitivas e das teorias de ensino e de aprendizagem adequadas, está centrado no aluno, sujeito da aprendizagem e utilizador das tecnologias, e na sua relação com o conhecimento, disponível em qualquer lugar ou tempo e em permanente mudança. Nesse paradigma, o aluno é consumidor e produtor de um *saber* que só faz sentido quando é construído de forma partilhada e colaborativa. A diluição das fronteiras entre espaços de aprendizagem formais e informais, entre o escolar e o extra-escolar, obriga o professor a reequacionar as suas práticas educativas, promovendo comunidades de aprendizagem que dêem resposta a uma nova cultura de

aprendizagem e utilizem as vantagens das ferramentas sociais da *Web*, em termos de colaboração e de interacção.

Centramos neste momento o quadro teórico de referência em torno do assunto principal desta dissertação – a promoção de uma relação positiva dos alunos com a escrita através do estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem da escrita que utiliza as ferramentas sociais da *Web* – e procuramos as zonas de intersecção entre os domínios da Didáctica da Escrita e da Tecnologia Educativa apresentados para construirmos uma síntese possível.

Carvalho (2001) e Barbeiro (1999) sublinham as potencialidades do computador e da *internet* enquanto facilitadores do processo de escrita, em todas as suas etapas: planificação, redacção e revisão. De acordo com Carvalho (2001:684)), “a escrita constitui o domínio da língua portuguesa para o qual as novas tecnologias, mais concretamente o computador, mais podem contribuir em termos de promoção de competências”, pois como recurso educativo, facilita e integra os processos de planificação, textualização e revisão. O autor sublinha também a forma como os novos processos de comunicação decorrentes do desenvolvimento tecnológico assumem uma maior autenticidade e, “possibilitando a descoberta de novos sentidos para o acto de escrever”, na aula e para além dos limites da aula, podem “constitui um factor de motivação para o uso da escrita” (Carvalho, 2001:689).

Nicole Marty (2005), num estudo sobre o desenvolvimento da escrita auxiliado pelas tecnologias, mostrou como os alunos modificam a sua atitude comunicativa, ao tomarem em linha de conta os potenciais destinatários dos seus textos, uma vez que a publicação dos textos *online* activa critérios de exigência relativamente à qualidade global dos textos produzidos e à materialidade que assumem no ecrã do computador. No mesmo estudo, a autora revela como a leitura hipertextual e multimodal dos textos da internet promove o aparecimento de um leitor-escriptor que, através do contexto intertextual que percorre, encontra um sentido para o qual também deseja contribuir, escrevendo (*idem*, 2005).

A produção escrita reassume assim o seu estatuto comunicativo e social: “Communiquer est d’ailleurs l’aspect qui motive le plus les élèves, oralement comme par écrit” (*idem*, 2005:53). Da mesma forma, Barbeiro (1999) sugere que a dimensão reflexiva intencionalmente gerada pelas ferramentas sociais da *web* promove a dimensão metalinguística necessária ao desenvolvimento da profundidade da escrita. Estas ferramentas devem ser entendidas à luz das interacções que permitem estabelecer entre membros de uma comunidade de aprendizagem e do contexto que constroem para essa

comunidade e não como conteúdo: “they support learning as a process, not an outcome” (Bryant, 2007:18), podendo servir como uma intersecção entre a tecnologia, a aprendizagem e a escrita. Stephen Downes sugere que os blogues dão aos alunos a possibilidade de reflectirem sobre o que escrevem e o que pensam à medida que escrevem e pensam, de escreverem durante um período longo de tempo sobre um determinado assunto e de participarem com os seus leitores numa conversa sustentada que conduz a mais escrita e a mais reflexão (Downes, 2004).

Assim, no que diz respeito à aprendizagem da escrita, parece evidente, tal como afirmam Ferrão Tavares e Barbeiro (2008), que as potencialidades do computador e da *internet* se concretizam em contextos pedagógicos que permitem a descoberta dos diferentes géneros textuais, a reflexão sobre processos e produtos de escrita, a colaboração e a interacção como estratégias de escrita e a atribuição de uma função aos textos, mediante a possibilidade de divulgação que coloca a produção escrita fora dos constrangimentos da partilha limitada à sala de aula.

A síntese possível parece portanto apontar para a necessidade de tomar em consideração a escrita enquanto acto social. De facto, quando confrontamos os contributos dos autores referenciados ao longo do capítulo, compreendemos que todos apontam no mesmo sentido: contextualizar a aprendizagem da escrita em projectos comunicativos e reflexivos, com carácter oficial, para os quais nos podemos servir das ferramentas sociais da Web, em função de intervenientes – professor e alunos – que constituem uma comunidade de aprendizagem, onde cada um constrói uma relação com a escrita e com os outros. É este também o sentido da acção didáctica que procurámos levar a cabo.



## **Capítulo II – Metodologia**

### **1. Tipo de investigação**

#### **1.1. Selecção da metodologia de investigação**

Tendo em conta os objectivos da nossa investigação e os pressupostos teóricos que a informam, enunciados nos dois primeiros capítulos da dissertação, optámos por uma metodologia de investigação-acção.

A abordagem sócio-construtivista da metodologia seleccionada não entra em contradição com os fundamentos teóricos sobre os quais elaborámos o nosso estudo e definimos os nossos objectivos, dado que reconhece o papel do investigador como ser que aprende e produz conhecimento que enriquece a comunidade de aprendizagem.

Por outro lado, a selecção desta metodologia deriva naturalmente das etapas que pretendemos desenvolver para a consecução dos nossos objectivos e que traduzem a sequência reflexão – acção – reflexão, bem como do problema enunciado, que consiste em compreender o modo como podem interagir os domínios da didáctica e da tecnologia, mais especificamente a didáctica da escrita em língua materna e as tecnologias sociais da *web*. Ora, quer os objectivos, quer o problema enunciado, pressupõem uma interacção entre a teoria e a prática.

#### **1.2. A investigação-acção: definição e características**

Donato (2002) refere que a investigação-acção “can inform teachers about their practice and empower them to take leadership roles in their local teaching contexts” e, citando Mills, define a investigação-acção da seguinte forma: “Action research is any systematic inquiry conducted by teacher researchers to gather information about the ways that their particular school operates, how they teach, and how well their students learn. The information is gathered with the goals of gaining insight, developing reflective practice,



effecting positive changes in the school environment and on educational practices in general, and improving student outcomes” (Donato, 2002:4).

A investigação-acção decorre, portanto, de processos de descoberta, desenvolvimento e mudança, inicialmente focalizados em pequena escala, contextualizados e localizados, mas aponta para o desejo de colaboração com uma cultura de mudança a uma mais larga escala, envolvendo a organização e o sistema.

Permitindo o questionamento da prática, envolve o professor na procura dos fundamentos das suas estratégias de ensino e de aprendizagem que lhe permitem tornar-se melhor profissional e tomar decisões mais conscientes e rigorosas em momentos futuros, o que está de acordo com uma das motivações iniciais que nos motivou para este projecto.

Apoiando-nos em Walsh, Tobin e Graue (2002) e em Whitehead e McNiff (2006) podemos afirmar que a metodologia que seleccionámos é consistente com a investigação, porque:

- ♦ parte de um problema prático do quotidiano dos professores, a integração das TIC na sala de aulas de língua materna;
- ♦ integra a intervenção e a investigação, de onde resulta o conhecimento necessário para a melhoria das práticas escolares;
- ♦ contempla as perspectivas dos participantes da investigação, integrando ensino e aprendizagem;
- ♦ reconhece o contexto e a situação de ensino e de aprendizagem, permitindo a diversificação de factores potencialmente relevantes para a investigação e perspectivando a singularidade como uma realidade a compreender;
- ♦ pressupõe o diálogo aberto entre os participantes, compondo o processo de legitimação da investigação através da validade das suas perspectivas e permitindo o relato que informa a investigação.

Tal como B. Dick (1999) descreve, a investigação-acção pode ser visualizada como um processo em espiral, em que um ciclo de reflexão – acção – reflexão global integra outros ciclos idênticos, ciclo dentro de ciclo, permitindo a resposta à situação e a refinação progressiva da interpretação à medida que o processo se desenvolve. Identificamo-nos com esta perspectiva, pois, de uma forma global, pretendemos estabelecer um plano de acção, uma acção e uma interpretação da acção, mas reconhecemos que a acção é um processo que implica tomada de decisões contínuas, em função dos dados obtidos e da reflexão que proporcionam, o que envolve ciclos mais pequenos. Por outro lado, estes

ciclos mais pequenos decorrem naturalmente do dispositivo didáctico da escrita que implementámos, a sequência didáctica, descrito no capítulo 2.

### **1.3. Implicações do tipo de investigação**

Não escamoteamos as implicações decorrentes da metodologia seleccionada. Os estudos qualitativos, tal como o que empreendemos, baseiam-se em pessoas e nos contextos e estão orientados para a exploração, a descoberta e a lógica indutiva (Patton, 2002). Também o facto de a investigadora agir e participar na investigação pode levar a que se levantem dúvidas sobre a objectividade do estudo.

A nossa resposta a esta questão radica-se em dois aspectos complementares:

- ♦ Assumimos o rigor, a integridade e a honestidade como valores que orientam a nossa dissertação e a crença de que, de acordo com a metodologia, “objectividade significa ser honesto, recolher os dados na fonte e obter as perspectivas de todas as partes envolvidas nas questões” (Bogdan e Biklen, 1994: 296).
- ♦ Adoptámos o rigor na recolha e no tratamento da informação, obrigando-nos a considerar que, porque os estudos qualitativos resultam da recolha de informação mediada pelos participantes, a investigadora deve estar particularmente atenta de modo a poder reflectir e agir sobre os dados recolhidos e a relatar potenciais erros e preconceitos.

De uma forma global, podemos dizer que não consideramos, porém, que a participação da investigadora tenha sido um elemento negativo a considerar, pois essa mesma participação foi garantia de uma abertura e de uma compreensão da natureza do problema em estudo que não seria possível a um observador externo.

## **2. Instrumentos e procedimentos**

A informação de que necessitámos para dar resposta aos objectivos da dissertação foi proveniente, sobretudo, do trabalho de campo. No que concerne à recolha e tratamento de dados, optámos por procedimentos qualitativos: o inquérito por questionário e a análise de conteúdo. Usámos, porém, procedimentos quantitativos, sempre que, no

âmbito do tratamento dos dados, houve a necessidade de fazer transparecer a informação de forma objectiva e clara.

A recolha e o tratamento da informação resultaram, neste estudo, de procedimentos sistemáticos de recolha de dados, da diversificação das fontes de informação e de processos de triangulação. Aqui, observámos as sugestões de Dick (1999), que aconselha o investigador a focalizar-se nos temas e assuntos que emergem do diálogo em mais do que uma ocasião, a verificar os aspectos em que há concordância de interpretações, em função de dados posteriores que possam testar e desafiar essa concordância e, em caso de discordância de interpretações, a procurar em dados posteriores explicações para essa discordância.

Consideramos que é importante aceder às experiências, percepções, representações, opiniões, emoções e conhecimentos dos participantes e que os dados recolhidos devem, neste sentido, ser integrados no contexto de investigação. Para a caracterização dos participantes, é importante obter dados iniciais que se possam cruzar com dados posteriores. Nesse sentido, optámos pelo questionário semi-aberto. Assim, construímos dois questionários, A e B, aplicados no início e no fim da acção didáctica. A análise de conteúdo sistemática é outra forma de aceder à informação, permitindo um processo de descoberta indutiva, que começa com uma observação rigorosa e objectiva e se constrói na procura de padrões e categorias.

Para a execução da investigação-acção pretendemos, pois, implementar actividades, concordantes com as linhas de orientação integradoras da didáctica da escrita e da *web 2.0*, nas aulas de Língua Portuguesa de uma turma do ensino básico e avaliar o impacto dessas actividades, durante um ano lectivo, no processo de desenvolvimento da competência de expressão escrita dos alunos.

### **3. Participantes**

Participaram no nosso estudo, para além da professora da disciplina de Língua Portuguesa e investigadora, os alunos de uma turma de 7º ano do 3º ciclo do ensino básico. O contexto de estudo é a Escola Secundária de Raul Proença, em Caldas da Rainha, escola não agrupada, situada em zona urbana, frequentada por 1100 alunos provenientes da cidade e das zonas rurais adjacentes.

Apesar da distribuição realizada no âmbito da rede escolar prever a abertura em 2008/2009 de apenas duas turmas de 7º ano de escolaridade, a investigadora garantiu a exequibilidade da investigação, através da garantia do Presidente do Conselho Executivo de que uma das turmas lhe seria atribuída. Daqui fica igualmente claro que a escola autorizou e apoiou a investigação e deu à investigadora acesso aos materiais e recursos de que necessitou, nomeadamente acesso aos computadores portáteis da escola, requisitáveis para a sala de aula, aos laboratórios de informática e à rede *wireless* para ligação à Internet.

### **3.1. Papel interventivo dos participantes**

Assumimos o papel interventivo, activo e reflexivo de todos os participantes. A participação dos alunos revelou-se fundamental, pois foi da sua produção escrita e da sua capacidade de reflexão e de diálogo que nasceu a informação que documentou a investigação. Também a professora e investigadora assume o seu papel interventivo, activo e reflexivo, porque foi responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem e integrou a comunidade de aprendizagem.

Pretendemos desde o início salvaguardar os alunos participantes dos riscos inerentes à participação, mostrando o respeito que lhes é devido. Para isso:

- ◆ garantimos o direito à informação sobre os objectivos do estudo;
- ◆ solicitámos a autorização de participação dos Encarregados de Educação e dos próprios alunos;
- ◆ comprometemo-nos a manter o anonimato dos alunos e a confidencialidade dos seus dados pessoais.

Noutro sentido, comprometemos os alunos ao respeito de regras de prevenção e de protecção dos riscos associados ao uso da *Internet* e formámos os alunos para a utilização das tecnologias implicadas.

Descreveremos adiante, no capítulo 4, como implementámos estratégias de salvaguarda e de responsabilização dos participantes.

## **4. Definição de etapas: intervenção e investigação**

A metodologia seleccionada implicou estratégias de intervenção e estratégias de investigação que se informaram mutuamente. Globalmente, podemos definir as etapas que procurámos desenvolver ao longo do ano lectivo.

### **4.1. Preparação da intervenção**

Numa primeira etapa, de preparação da intervenção, elaborámos as linhas de orientação que fundamentaram o plano de acção sobre a escrita que dinamizámos junto da turma. Embora decorrentes da leitura e análise do suporte teórico que informa os nossos objectivos, as linhas de orientação só podiam passar a fazer sentido a partir do momento em que eram integradas no contexto. Por isso, nesta fase, considerámos o Projecto Educativo da Escola, o Plano Anual de Actividades da Escola, o Projecto Curricular de Turma e a Planificação Anual do Grupo Disciplinar de Português/Departamento de Línguas para o 7.º ano de escolaridade, no cumprimento do que é estipulado pelas orientações programáticas para a disciplina de Língua Portuguesa e pelo Currículo Nacional do Ensino Básico.

### **4.2. Preparação da investigação**

Por outro lado, o conhecimento dos alunos era essencial para determinação das sequências didácticas a planificar e executar. Portanto, recolhemos informação relativamente aos alunos participantes, nomeadamente dados relativos a aspectos socioculturais, às representações dos alunos sobre a escrita e a tecnologia e ao desempenho na competência de expressão escrita. Para esse efeito, utilizámos o Questionário A (Anexo 3).

### **4.3. Intervenção**

Numa segunda etapa de intervenção iniciou-se o processo de ensino e de aprendizagem com recurso à *web 2.0*.

Num primeiro momento, com a duração de um mês, concretizou-se a construção de um blogue de carácter colectivo, cuja administradora foi a professora e investigadora e que tinha os seguintes objectivos:

- ◆ Modelar a construção e a manutenção de um blogue;
- ◆ Promover a participação dos alunos no blogue, através da escrita de artigos e de comentários;
- ◆ Iniciar e promover a utilização de componentes de criação de conteúdos e de componentes sociais: de texto, imagem, vídeo, de ligações, de categorias e etiquetas, de sindicância, de agregação e de aplicações *web*;
- ◆ Estabelecer uma relação entre a aprendizagem formal da aula e a informal, que acontece para lá dos limites físicos da aula.

Num segundo momento, cada aluno partilhou a administração e a manutenção do blogue colectivo, que passou a ter também os seguintes objectivos:

- ◆ Promover a escrita criativa e informal;
- ◆ Publicar os textos construídos em situações formais de aprendizagem;
- ◆ Promover a reflexão sobre o processo de aprendizagem da escrita e os produtos construídos;
- ◆ Dinamizar as interacções através dos comentários.

O blogue foi mantido ao longo do ano lectivo, estando relacionado com a execução cíclica de sequências didácticas da escrita na sala de aula.

Seleccionámos a plataforma de blogues *online* “Sapo”, que satisfazia os requisitos de componentes sociais que pretendíamos integrar, para além de conter outros blogues educativos em português, com os quais podia eventualmente surgir uma interacção positiva.

#### **4.4. Investigação**

Foram reunidos os dados recolhidos ao longo da intervenção e analisados em função dos objectivos da investigação, para elaboração das conclusões.

Verificámos que a dinamização das etapas implicou perspectivas dedutivas, inerentes à intervenção, e perspectivas indutivas, referentes à compreensão dos dados. Enquanto estudo dedutivo, os pressupostos teóricos e o conhecimento do contexto de actuação informaram a intervenção. No entanto, a investigação assumiu manifestamente um carácter indutivo, pois intervenção e investigação informaram-se mutuamente: a acção forneceu os dados recolhidos ao longo do processo que, após tratamento e análise, motivaram a reflexão que conduziu a nova acção. Porque assim é, decidimos, no capítulo 4, dar conta dos resultados da investigação de forma paralela à descrição da intervenção didáctica.

Para a recolha e análise de dados, usámos os instrumentos que a seguir definimos:

- ◆ Questionário inicial, que designaremos como Questionário A, semi-aberto, focalizado na caracterização económica e sócio-cultural e na relação dos alunos com a escrita e as tecnologias dos participantes;
- ◆ Análise documental do conteúdo do blogue produzido para recolha de dados em função de categorias estabelecidas a partir do questionário e do quadro teórico de referência;
- ◆ Questionário final, que designaremos como Questionário B, centrado na recolha de dados referentes às representações dos alunos sobre a aprendizagem da escrita e a relação entre a escrita e as tecnologias e focalizada nas alterações percebidas pelos participantes desde o início do processo até ao momento final;
- ◆ Análise documental do conteúdo de uma carta produzida em contexto de reflexão final sobre o blogue em função das categorias estabelecidas a partir dos questionários e da análise documental do conteúdo do blogue.

A análise de conteúdo do blogue centrou-se em três componentes: os artigos, os comentários e as etiquetas. A selecção de excertos significativos contextualizados fez-se em função da presença de marcas de reflexão sobre os processos e os produtos de escrita e de marcas da relação dos alunos com a escrita e com as tecnologias. A análise de conteúdo é um processo objectivo e sistemático, descrevendo os documentos para descobrir temas e categorias relevantes (Bogdan e Biklen, 1994).

A recolha, o tratamento e a análise dos dados são perspectivados como um processo em construção, pois a metodologia qualitativa atribui à investigadora a flexibilidade e a abertura necessária para incluir categorias e subcategorias emergentes para efeitos de recolha e análise dos dados. De facto, à medida que se constrói o diálogo entre os participantes e uma compreensão mais clara do problema emerge, é natural que a investigação tenha de evoluir e de se focalizar nos aspectos descobertos.

No entanto, o quadro teórico de referência do estudo permitiu, à partida, estabelecer alguns temas como pontos de interesse para a recolha, tratamento e análise dos dados. Esses temas estão na base dos objectivos que traçámos, pelo que os pontos de interesse são:

- ◆ As percepções e representações, as emoções e opiniões dos participantes sobre a escrita, o ensino e a aprendizagem da escrita, as tecnologias e a utilização didáctica das tecnologias;
- ◆ As consequências da utilização da *web 2.0* nos processos e nos produtos de escrita dos alunos;
- ◆ As consequências da utilização da *web 2.0* no estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem da escrita, entendida como o conjunto de pessoas que estão envolvidas e empenhadas e que colaboram na construção da competência de expressão escrita, sendo capazes de reflectir sobre os processos e os produtos das aprendizagens.

#### **4.5. Conclusão da intervenção**

Concluindo a intervenção, foi importante o momento de partilha das descobertas com os alunos participantes no final do ano lectivo e a reflexão sobre a escrita que daí decorreu.

#### **4.6. Conclusão da investigação**

Concluindo a investigação, alinhámos as categorias que serviram de suporte aos instrumentos de recolha a utilizar e as categorias e subcategorias emergentes do diálogo com os participantes. Procurámos padrões, categorias comuns e singularidades, que informaram a análise e fizeram avançar a interpretação, descrevemos e registámos as conclusões.





## **Capítulo III – Apresentação e interpretação dos resultados da investigação-acção**

### **1. Preparação da investigação-acção**

Sendo a investigadora professora do Ensino Básico e Secundário na Escola Secundária de Raul Proença, em Caldas da Rainha, foram-lhe atribuídas turmas de sétimo ano de escolaridade para o exercício da sua actividade docente.

A selecção de uma das turmas para o presente projecto de investigação-acção foi conduzida de acordo com critérios puramente pragmáticos:

- ◆ o número de horas lectivas leccionadas à turma;
- ◆ a facilidade de acesso aos Encarregados de Educação;
- ◆ o não contacto prévio com qualquer aluno da turma.

Assim, foi seleccionada a turma de sétimo ano em que a professora era, para além Directora de Turma, docente de Língua Portuguesa, de Área de Projecto, de Formação Cívica e de Oficina de Teatro.

#### **1.1. Obtenção de autorizações para a condução do estudo**

Iniciado o ano lectivo de 2008/2009, a investigadora obteve o consentimento do Conselho Executivo da sua escola para iniciar o projecto de investigação-acção, cujas características já eram conhecidas do Presidente devido a uma conversa tida em Maio de 2008 sobre a eventualidade de a investigadora apresentar uma proposta de projecto de investigação que implicaria que leccionasse turmas de sétimo ano.

Numa primeira reunião realizada em Setembro com os pais e encarregados de educação dos alunos da turma, a investigadora revelou o seu desejo de conduzir um projecto de investigação-acção junto dos alunos, que descreveu de forma simples e sumária. Solicitou então a autorização dos pais e encarregados de educação presentes para a participação dos seus educandos no projecto e respondeu a dúvidas sobre a confidencialidade dos dados e os benefícios que poderiam decorrer do envolvimento dos alunos no projecto para a aprendizagem.

Os pais e encarregados de educação presentes mostraram curiosidade e daí resultou uma conversa muito interessante sobre as consequências da investigação-acção na formação dos professores e sobre os perigos da publicação de textos com dados pessoais na *internet*, assunto que veio a revelar-se recorrente, por preocupar não só os pais, mas também mais tarde os alunos, o que inspirou os primeiros passos da acção didáctica.

Esclarecidas as dúvidas e face à clara reacção positiva dos pais e encarregados de educação presentes na reunião, foi-lhes dada a ler e a assinar a carta de pedido de autorização para participação em projecto de investigação, que anexamos (Anexo 1), o que fizeram prontamente. Aos pais e encarregados de educação que não se encontravam presentes na reunião foi entregue a mesma carta, tendo sido posteriormente devolvida, já assinada, quer pelos próprios, em horário de atendimento da Direcção de Turma, quer pela mão dos alunos.

Ainda em Setembro de 2008 e imediatamente após a reunião com os pais e encarregados de educação, a professora conversou com os alunos sobre o projecto de investigação que gostaria de levar a cabo com a participação da turma. Nesse sentido, explicou os objectivos do projecto, a sua metodologia e as implicações da participação. Imediatamente surgiram questões e dúvidas sobre a influência da participação dos alunos na avaliação das actividades em Língua Portuguesa, sobre a confidencialidade dos dados publicados na *internet*, sobre o anonimato decorrente das opções de identificação dos alunos e sobre o perigo da publicação de textos face à possibilidade de se receberem comentários mal intencionados. Foram asseguradas aos alunos condições de participação no projecto que minimizavam os perigos identificados, através da garantia de que o projecto de publicação de textos, tivesse o formato final que tivesse, seria feito sempre com o seu acordo e com a participação da turma. Quanto às questões levantadas sobre a avaliação, fez-se referência à igualdade de tratamento atribuído a qualquer formato de publicação: um texto “valeria” o mesmo publicado na *internet* ou em papel e ninguém seria obrigado a publicar nem a comentar textos *online* caso não o desejasse fazer. Tranquilizados os alunos e explicitadas as respostas às suas dúvidas, foi-lhes dada a ler e a assinar a carta de pedido de participação no projecto de investigação, que anexamos (Anexo 2). Todos os alunos optaram pela participação e devolveram as cartas assinadas.

Tendo sido inicialmente solicitada e concedida a autorização da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação para aplicação de

inquéritos e realização de estudos de investigação em meio escolar, através de formulário *online*, a investigadora aplicou o primeiro instrumento de investigação, que designaremos por Questionário A (Anexo 3), no princípio de Outubro de 2008.

## **2. Questionário A: primeiro instrumento de investigação**

### **2.1. Aplicação do questionário**

O questionário A – questionário anónimo, semi-aberto, focalizado na caracterização económica e sociocultural e na relação dos alunos com a escrita e as tecnologias – permitiu o conhecimento dos alunos da turma, garantindo que a acção didáctica sobre a escrita que a partir do momento foi planificada, executada e avaliada fosse esclarecida pelo contexto.

Responderam ao Questionário A os 28 alunos da turma, durante um tempo lectivo da disciplina de Língua Portuguesa, no princípio de Outubro de 2008. A investigadora optou por trazer o questionário sem aviso prévio, apresentando-o à turma através da leitura em voz alta da sua introdução. De seguida, pediu aos alunos que esclarecessem as suas dúvidas.

A única dúvida colocada esteve relacionada com o anonimato das respostas dadas. Um aluno mostrava receio de que as suas respostas fossem reconhecidas. A investigadora asseverou que não havia possibilidade de isso acontecer, pois não conhecia a “letra” de ninguém e sugeriu que fosse ele próprio a recolher os questionários, podendo pô-los pela ordem que entendesse. O aluno mostrou-se satisfeito com a tarefa que lhe acabara de ser dada.

A professora mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas que fossem surgindo e sugeriu uma leitura prévia de todas as questões do questionário antes do início do processo de resposta. Os alunos iniciaram a tarefa, mantendo-se concentrados e pensativos. Nenhuma questão foi colocada e os alunos foram terminando as respostas ao questionário, que foi recolhido pelo aluno referido anteriormente.

## 2.2. Apresentação dos dados recolhidos e sua interpretação

### 2.2.1. Características dos alunos participantes

Os dados recolhidos a partir das respostas dos 28 respondentes permitem traçar um perfil dos alunos da turma.

A partir da primeira parte do questionário podemos caracterizar os 28 alunos envolvidos, relativamente ao seu género, idade, nacionalidade, língua materna, agregado familiar, percurso escolar e percepções sobre a aprendizagem da escrita, tomando em consideração os dados que apresentamos.

#### a) Género

A turma caracteriza-se pelo equilíbrio de género. Dos 28 respondentes, 13 são raparigas e 15 são rapazes.

RAPARIGAS	RAPAZES
13	15
28	

Tabela 1- Distribuição dos alunos por género

#### b) Idade

A turma apresenta homogeneidade relativamente às idades dos alunos. Embora os dados revelem que há alunos entre os 11 e os 15 anos de idade, a média de idades é 12, 25 e a moda, 12 anos.

IDADE	NÚMERO DE ALUNOS
11	3
12	18
13	5
14	1
15	1

Tabela 2 - Distribuição dos alunos por idades

#### c) Nacionalidade

Todos os alunos têm nacionalidade portuguesa.

#### d) Língua materna

Todos os alunos identificam o Português como língua materna.

#### e) Características do agregado familiar

O número de elementos do agregado familiar dos alunos varia entre as três e as cinco pessoas, incluindo o aluno.

NÚMERO DE ELEMENTOS DO AGREGADO FAMILIAR	NÚMERO DE ALUNOS
3	7
4	16
5	5

**Tabela 3 - Número de elementos do agregado familiar**

Uma análise mais atenta permite compreender que a maior parte dos agregados familiares tem uma constituição tradicional: 17 alunos vivem com ambos os pais e um ou mais irmãos. Três agregados familiares contam ainda com a presença dos avós. Cinco agregados familiares são monoparentais.

A média de idades dos pais é 46,39 anos, mas as mães são mais jovens que os pais. Enquanto as mães têm entre os 34 e os 57 anos, com uma média de 42,78, os pais têm entre os 35 e os 62 anos, com uma média de 50 anos.

A maior parte dos pais tem uma profissão. Aqui, escolhemos apresentar as profissões de acordo com a Classificação Nacional de Profissões, versão de 1994 (IEFP, 2001). Há registo de um pai desempregado. Cinco alunos não vivem com o pai e não responderam à questão sobre a profissão do pai. Cinco mães são apresentadas pelos alunos como domésticas.

PROFISSÃO	PAI	MÃE
Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	7	3
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	7	8
Técnicos e Profissionais de Nível Intermediário	3	2
Pessoal Administrativo e Similares	0	4
Pessoal dos Serviços e Vendedores	1	5
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	0	0
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	3	0
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	0	0
Trabalhadores Não Qualificados	0	0

**Tabela 4 - Profissão dos pais**

O nível de escolaridade dos pais é elevado. Cinco alunos não vivem com o pai e não responderam à questão sobre a escolaridade do pai.

HABILITAÇÕES: CICLOS DE ESCOLARIDADE CONCLUÍDOS	PAI	MÃE
1º Ciclo do Ensino Básico	2	3
2º Ciclo do Ensino Básico	6	5
3º Ciclo de Ensino Básico	0	4
Ensino Secundário	4	7
Ensino Superior	11	8

**Tabela 5 - Escolaridade dos pais**

f) Percurso escolar

A maior parte dos alunos apresenta um percurso escolar com sucesso. Apenas três alunos referem ter ficado retidos em anos anteriores.

As classificações obtidas na disciplina de LP nos anos anteriores são positivas. A partir dos níveis que os alunos identificam como os que costumam ter na disciplina e optando pela média sempre que os alunos referiam dois níveis, verifica-se que a média de níveis na turma é 3,83 e a moda, 3. A diferença entre a média e a moda indicia a presença de alunos que costumam obter nível cinco, tanto mais que nenhum aluno refere o nível 1 ou o nível 2 como sendo habitual.

g) Percepção sobre a aprendizagem da escrita

Questionados sobre a forma como acham que aprenderam a escrever, os alunos organizam as respostas em função de três ordens de ideias: o local, as pessoas que os ensinaram e o processo de aprendizagem.

Vinte e três alunos mencionam a escola como o local onde aprenderam a escrever, mas cinco não o fazem. Destes últimos, dois não respondem, um identifica a mãe como a pessoa que o ensinou a escrever.

Dois alunos preferem referir-se ao processo:

- ♦ *Aprendi praticando;*
- ♦ *Aprendi decorando os sons, as letras e os seus símbolos. Desenvolvi a escrita escrevendo palavras, passando a frases e textos.*

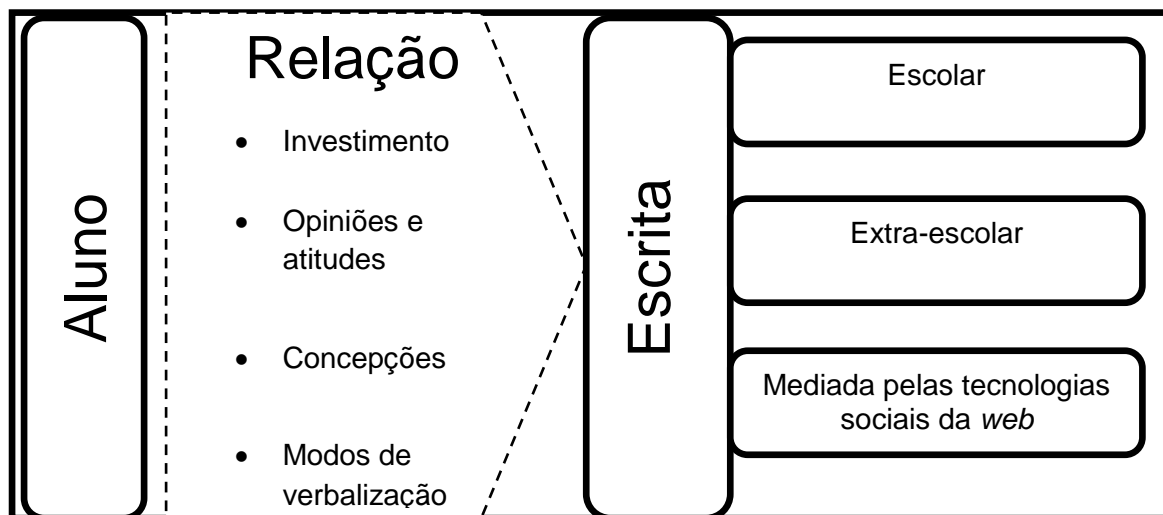
Dos vinte e três alunos que referem a escola como local onde aprenderam a escrever, cinco mencionam especificamente o primeiro e o segundo anos de escolaridade como o tempo em que tal processo se deu. Quatro alunos falam especificamente da ajuda da família no processo de aprendizagem e cinco referem os seus professores de “escola primária”.

Parece, portanto, que a maioria dos alunos não concebe a aprendizagem da escrita como um processo contínuo e inacabado, o que pode eventualmente tornar-se obstáculo à aprendizagem, como refere Pereira (2000). A importância do professor do Primeiro Ciclo, bem como da família, no processo de aprendizagem da escrita é sublinhada pelas respostas dos alunos.

### **2.2.2. Categorias de análise**

Para efeitos de análise, decidimos basear a recolha e a interpretação dos dados nos conhecimentos teóricos já apresentados e tomámos como ponto de referência o modelo de análise da relação com a escrita proposto por Barré-De Miniac (2000), centrado no estudo da escrita escolar e extra-escolar, que aplicámos também, por nossa iniciativa, ao estudo da escrita mediada pelas tecnologias sociais da *Web*.

As categorias de análise são as preconizadas pela autora, que apresentamos no seguinte esquema:



**Ilustração 1- Esquema de categorias de análise**

### **2.2.3. Posse e uso de tecnologia**

A partir do segundo grupo do questionário, foi possível questionar os alunos sobre a posse e o uso dado à tecnologia, especialmente ao computador e à *internet*, em casa e na escola.

Os alunos respondentes sempre viveram em contextos tecnológicos. Em casa, sempre tiveram à sua disposição diversas ferramentas, incluindo o computador e a internet, como se pode verificar na recolha de dados referentes às tecnologias que possuem.<sup>1</sup> Um dos alunos optou por não responder à pergunta que permitiu o levantamento de dados.

<sup>1</sup> Um dos alunos indica na sua resposta que não possui televisão em casa. Apesar de ser um dado aparentemente estranho, ainda mais porque o mesmo aluno refere a posse de todas as restantes tecnologias, por não o conseguirmos confirmar ou desmentir, optámos por considerá-lo verdadeiro.



POSSE DE TECNOLOGIAS	NÚMERO DE ALUNOS
Televisão	27
Telefone	22
Telemóvel	26
Leitor DVD	22
Leitor de CD	24
Consola de jogos	22
Leitor de mp3	22
Computador	25
Acesso à <i>internet</i>	23

**Tabela 6 - Posse de tecnologias**

Questionados sobre o que faziam com os computadores na escola, os alunos revelaram, no entanto, que o uso dado à tecnologia não está dependente da sua generalização, mas das solicitações dos professores. Quatro alunos não responderam à questão. Identificam-se as referências feitas pelos alunos na tabela que se segue (Tabela 7).

USO DOS COMPUTADORES DA ESCOLA	NÚMERO DE REFERÊNCIAS
Nada	3
Fazer apresentações	4
Escrever	5
Jogar	4
Fazer trabalhos	3
Pesquisar	10
Ver vídeos de música	1

**Tabela 7 - Uso de computadores na escola**

Algumas das referências sobrepõem-se: *fazer trabalhos* e *apresentações* e *pesquisar* e *fazer apresentações* são actividades que surgem por vezes associadas.

Por outro lado, *ver vídeos de música* e *jogar* são actividades que se afastam do contexto escolar formal e estão dependentes dos interesses dos alunos.

Juntando a estas duas observações o facto de três alunos nada terem feito no computador na escola, quatro alunos não terem respondido à questão, ficando por saber se o não fizeram por não se recordarem do uso dado aos computadores, por não o terem usado ou por terem passado para a questão seguinte, fica bastante circunscrito o uso dado ao computador na escola.

Em casa, a utilização dada ao computador é mais diversificada. Utilizámos nesta questão uma escala que pretendia aferir a frequência com que os alunos realizavam algumas actividades no computador. A escala – nunca, poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes – permite observar diferenças significativas na frequência de uso dado a determinadas possibilidades de utilização do computador e da *internet*.

FREQUÊNCIA DE ACTIVIDADES REALIZADAS COM O COMPUTADOR EM CASA	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	TOTAL DE RESPOSTAS
Escrever.	5	7	12	3	27
Ouvir música.	4	0	11	13	28
Explorar pastas, ficheiros, sistemas.	3	10	11	4	28
Enviar e/ou receber <i>e-mails</i> .	5	4	9	10	28
Fazer tratamento de imagens e fotos.	6	9	8	5	28
Jogar jogos.	3	4	9	12	28
Procurar informação na <i>Internet</i> .	4	0	9	15	28
Navegar na <i>Internet</i> por divertimento.	4	2	8	14	28
Usar <i>Cd-roms</i> educativos.	11	7	8	2	28
Construir e/ou usar gráficos e tabelas.	11	9	7	1	28
Criar <i>powerpoints</i> e/ou outras apresentações.	5	8	8	7	28
Criar animações e/ou filmes.	14	6	4	4	28
Ver TV e/ou DVDs.	7	6	6	9	28
Ouvir rádio.	13	7	6	2	28
Fazer <i>downloads</i> .	14	5	3	5	27
Ler <i>e-books</i> , jornais, revistas.	14	9	4	1	28
Conversar no <i>Messenger</i> ou em salas de <i>chat</i> .	6	1	7	14	28
Criar diferentes coisas (convites, <i>posters</i> , etc.).	8	6	10	4	27
Criar e/ou manter um blogue.	18	4	3	2	28
Criar e/ou manter uma página numa rede social ( <i>Facebook</i> , <i>Hi5</i> , <i>MySpace</i> , etc.).	14	2	2	10	28
Criar e/ou manter um sítio na <i>Internet</i> .	15	6	3	4	28
Comentar artigos em blogues.	16	6	4	2	28
Comentar páginas de redes sociais ( <i>Facebook</i> , <i>Hi5</i> , <i>MySpace</i> , etc.).	14	3	2	9	28
Explorar mundos virtuais ( <i>SecondLife</i> , etc.).	17	5	0	6	28
Fazer compras <i>online</i> .	24	1	1	2	28

**Tabela 8 - Frequência de actividades realizadas com o computador, em casa**

Para uma percepção mais clara do sentido das respostas dos alunos, optamos por apresentar os dados reorganizados numa tabela, entendendo que as respostas *Nunca* e *Poucas Vezes* têm orientação negativa e que as respostas *Algumas Vezes* e *Muitas Vezes* têm orientação positiva, quando apresentadas por cinquenta por cento ou mais dos alunos.

**Aprendizagem da escrita através da web 2.0**  
Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico

ACTIVIDADES REALIZADAS COM ALGUMA OU MUITA FREQUÊNCIA COM O COMPUTADOR, EM CASA	ACTIVIDADES REALIZADAS NUNCA OU RARAMENTE COM O COMPUTADOR, EM CASA
Escrever.	Fazer tratamento de imagens e fotos.
Ouvir música.	Construir e/ou usar gráficos e tabelas.
Explorar pastas, ficheiros, sistemas.	Usar <i>Cd-roms</i> educativos.
Enviar e/ou receber <i>e-mails</i> .	Criar animações e/ou filmes.
Jogar jogos.	Ouvir rádio.
Procurar informação na <i>Internet</i> .	Fazer <i>downloads</i> .
Navegar na <i>Internet</i> por divertimento.	Ler <i>e-books</i> , jornais, revistas.
Criar <i>powerpoints</i> e/ou outras apresentações.	Criar diferentes coisas (convites, <i>posters</i> , etc.).
Ver TV e/ou DVDs.	Criar e/ou manter um <i>blogue</i> .
Conversar no <i>Messenger</i> ou em salas de <i>chat</i> .	Criar e/ou manter uma página numa rede social ( <i>Facebook</i> , <i>Hi5</i> , <i>MySpace</i> , etc.).
	Criar e/ou manter um sítio na <i>Internet</i> .
	Comentar artigos em <i>blogues</i> .
	Comentar páginas de redes sociais ( <i>Facebook</i> , <i>Hi5</i> , <i>MySpace</i> , etc.).
	Explorar mundos virtuais ( <i>SecondLife</i> , etc.).
	Fazer compras <i>online</i> .

**Tabela 9 - Frequência de actividades realizadas com o computador em casa: tendências**

Colocada a hipótese de haver variação de género relativamente ao uso do computador em casa, constatámos que essa diferença de género existe.

Apresentamos duas tabelas com a frequência de actividades realizadas com o computador em casa, a primeira das quais se refere às raparigas e a segunda, aos rapazes.

FREQUÊNCIA DE ACTIVIDADES REALIZADAS COM O COMPUTADOR EM CASA POR RAPARIGAS	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	TOTAL DE RESPOSTAS
Escrever.	2	2	7	2	13
Ouvir música.	3	0	6	4	13
Explorar pastas, ficheiros, sistemas.	2	5	4	2	13
Enviar e/ou receber <i>e-mails</i> .	3	0	3	7	13
Fazer tratamento de imagens e fotos.	2	5	5	1	13
Jogar jogos.	2	4	4	3	13
Procurar informação na <i>Internet</i> .	2	0	3	8	13
Navegar na <i>Internet</i> por divertimento.	2	1	5	5	13
Usar <i>Cd-roms</i> educativos.	4	4	3	2	13
Construir e/ou usar gráficos e tabelas.	6	4	3	0	13
Criar <i>powerpoints</i> e/ou outras apresentações.	3	2	6	3	13
Criar animações e/ou filmes.	8	1	4	0	13
Ver TV e/ou DVDs.	5	2	4	2	13
Ouvir rádio.	5	4	4	0	13
Fazer <i>downloads</i> .	7	4	1	1	13
Ler <i>e-books</i> , jornais, revistas.	6	5	2	0	13
Conversar no <i>Messenger</i> ou em salas de <i>chat</i> .	4	1	1	7	13
Criar diferentes coisas (convites, <i>posters</i> , etc.).	4	2	4	3	13
Criar e/ou manter um blogue.	8	2	3	0	13
Criar e/ou manter uma página numa rede social ( <i>Facebook</i> , <i>Hi5</i> , <i>MySpace</i> , etc.).	6	0	2	5	13
Criar e/ou manter um sítio na <i>Internet</i> .	6	4	3	0	13
Comentar artigos em blogues.	7	2	3	1	13
Comentar páginas de redes sociais ( <i>Facebook</i> , <i>Hi5</i> , <i>MySpace</i> , etc.).	6	0	2	5	13
Explorar mundos virtuais ( <i>SecondLife</i> , etc.).	8	3	0	2	13
Fazer compras <i>online</i> .	11	1	1	0	13

**Tabela 10 - Frequência das actividades realizadas no computador, em casa, por raparigas**

**Aprendizagem da escrita através da web 2.0**  
Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico

FREQUÊNCIA DE ACTIVIDADES REALIZADAS COM O COMPUTADOR EM CASA POR RAPAZES	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	TOTAL DE RESPOSTAS
Escrever.	3	5	5	1	14
Ouvir música.	1	0	5	9	15
Explorar pastas, ficheiros, sistemas.	1	5	7	2	15
Enviar e/ou receber <i>e-mails</i> .	2	4	6	3	15
Fazer tratamento de imagens e fotos.	4	4	3	4	15
Jogar jogos.	1	0	5	9	15
Procurar informação na <i>Internet</i> .	2	0	6	7	15
Navegar na <i>Internet</i> por divertimento.	2	1	3	9	15
Usar <i>Cd-roms</i> educativos.	7	3	5	0	15
Construir e/ou usar gráficos e tabelas.	5	5	4	1	15
Criar <i>powerpoints</i> e/ou outras apresentações.	2	6	2	5	15
Criar animações e/ou filmes.	6	5	0	4	15
Ver TV e/ou DVDs.	2	4	2	7	15
Ouvir rádio.	8	3	2	2	15
Fazer <i>downloads</i> .	7	1	2	4	14
Ler <i>e-books</i> , jornais, revistas.	8	4	2	1	15
Conversar no <i>Messenger</i> ou em salas de <i>chat</i> .	2	0	6	7	15
Criar diferentes coisas (convites, <i>posters</i> , etc.).	4	4	6	1	15
Criar e/ou manter um blogue.	10	2	0	2	14
Criar e/ou manter uma página numa rede social ( <i>Facebook</i> , <i>Hi5</i> , <i>MySpace</i> , etc.).	8	2	0	5	15
Criar e/ou manter um sítio na <i>Internet</i> .	9	2	0	4	15
Comentar artigos em blogues.	11	4	1	1	15
Comentar páginas de redes sociais ( <i>Facebook</i> , <i>Hi5</i> , <i>MySpace</i> , etc.).	8	2	0	5	15
Explorar mundos virtuais ( <i>SecondLife</i> , etc.).	9	2	0	4	15
Fazer compras <i>online</i> .	13	0	0	2	15

**Tabela 11 - Frequência das actividades realizadas com o computador, em casa, por rapazes**

Para evidenciar a diferença de géneros, mostramos todas as actividades. Sublinhámos a cor as actividades onde essa diferença é significativa.

ACTIVIDADES REALIZADAS COM ALGUMA OU MUITA FREQUÊNCIA COM O COMPUTADOR, EM CASA	RAPARIGAS	RAPAZES
Escrever.	X	
Ouvir música.	X	X
Explorar pastas, ficheiros, sistemas.		X
Enviar e/ou receber <i>e-mails</i> .	X	X
Fazer tratamento de imagens e fotos.		
Jogar jogos.	X	X
Procurar informação na <i>Internet</i> .	X	X
Navegar na <i>Internet</i> por divertimento.	X	X
Usar <i>Cd-roms</i> educativos.		
Construir e/ou usar gráficos e tabelas.		
Criar <i>powerpoints</i> e/ou outras apresentações.		
Criar animações e/ou filmes.	X	
Ver TV e/ou DVDs.		X
Ouvir rádio.		
Fazer <i>downloads</i> .		
Ler <i>e-books</i> , jornais, revistas.		
Conversar no <i>Messenger</i> ou em salas de <i>chat</i> .	X	X
Criar diferentes coisas (convites, <i>posters</i> , etc.).	X	
Criar e/ou manter um blogue.		
Criar e/ou manter uma página numa rede social ( <i>Facebook</i> , <i>Hi5</i> , <i>MySpace</i> , etc.).	X	
Criar e/ou manter um sítio na <i>Internet</i> .		
Comentar artigos em blogues.		
Comentar páginas de redes sociais ( <i>Facebook</i> , <i>Hi5</i> , <i>MySpace</i> , etc.).	X	
Explorar mundos virtuais ( <i>SecondLife</i> , etc.).		
Fazer compras <i>online</i> .		

**Tabela 12 - Actividades realizadas com alguma ou muita frequência com o computador, em casa, por raparigas e rapazes**

As actividades realizadas com mais frequência pelas raparigas são de natureza criativa e comunicativa, enquanto as dos rapazes têm natureza exploratória da própria tecnologia e das suas vantagens no consumo de bens culturais.

Dado que a acção didáctica mediada pelas tecnologias tem, em si mesma, uma perspectiva criativa e comunicativa, a utilização que os rapazes fazem das tecnologias pode colocá-los num ponto de partida diferente em relação às aprendizagens.

Os dados e interpretações que deles fazemos não se afastam dos de outros estudos conduzidos neste campo, que determinam os padrões de uso das tecnologias por adolescentes e as diferenças entre o tipo de utilização das tecnologias por rapazes e raparigas (Lenhart et alli, 2008; Oblinger e Oblinger, 2005; Kent e Facert, 2004).

#### **2.2.4. Escrita livre e tecnologias**

O terceiro grupo de questões procurava determinar relações entre a escrita livre extra-escolar dos alunos e o uso do computador e da *internet*.

Questionados sobre se costumavam escrever fora das obrigações escolares, os alunos dividiram-se de novo por géneros.

Dos 17 alunos que responderam afirmativamente, 12 eram raparigas e 5 eram rapazes. Onze alunos responderam negativamente, dos quais 9 eram rapazes e 2, raparigas.

COSTUMAS ESCREVER FORA DAS TUAS OBRIGAÇÕES ESCOLARES, OU SEJA, QUANDO TE APETECE E SEM NINGUÉM TE MANDAR?	RAPARIGAS	RAPAZES	TOTAL
Sim.	12	5	17
Não.	2	9	11

**Tabela 13 - Prática de escrita extra-escolar, por género**

Solicitados a identificar textos e a caracterizá-los, os 17 alunos que responderam afirmativamente fizeram referência a um total de 40 textos. Os alunos identificaram os seus textos de várias formas: pelo título, pelo género, pela função, pelo contexto de produção, pelo tema. Para efeitos de sistematização, usamos nesta investigação a tabela de categorias preconizada por Cardoso (2009).

CATEGORIAS	TEXTOS NOMEADOS PELOS ALUNOS
Escrita poética	Poesia Poema para o Dia dos Namorados Músicas Poesia
Escrita memorialista	Histórias vividas O relato da minha vida Passar a limpo as memórias da avó Férias
Escrita utilitária	
Escrita dramática/BD	
Escrita reflexiva/intimista	Sobre a amizade Sobre a família Resumos de livros Textos criados por mim A vida antes de nós Diário Textos sobre uma pessoa Sonhos que tenho My heart Amor que já não é verdadeiro

	<i>Olhos que desabafam</i>
Escrita narrativa	Fábulas <i>O esquilo que dizia sempre que sim</i> <i>A árvore das sete raposas</i> <i>Rapazes giros</i> <i>Roménia</i> <i>Os Pereira</i> Textos para crianças Um livro <i>Rui, Gui, Pipa e Xana no convés do barco</i> <i>O tesouro imaginário</i> Cópia de livros infantis <i>Ida à Disney</i> <i>O meu gato</i> Histórias
Escrita de passatempo	Histórias cómicas Dedicatórias Rimas Cartas-corrente Anedotas Textos cómicos
Escrita comunicacional	Textos que algumas amigas pedem

**Tabela 14 - Escrita extra-escolar dos alunos, por categorias**

Dos 40 textos identificados, 33 foram produzidos no computador, mas apenas 6 foram publicados na *internet* e apenas 3 foram escritos em colaboração. Apenas as raparigas publicaram textos na *internet*. Foram lidos por outras pessoas 14 textos, pertencendo maioritariamente à categoria de escrita narrativa, comunicacional e de passatempo. Não foram lidos os textos intimistas e de reflexão, nem os memorialistas.

Relacionada com a escrita extra-escolar e fora, portanto, de uma relação com contextos formais de aprendizagem, interessava também saber se os alunos consideravam que o computador e a internet podiam ser ferramentas que ajudassem ou prejudicassem a escrita.

Colocada a questão *Consideras que o computador e a Internet te podem ajudar a escrever melhor ou pior? Porquê?*, os alunos responderam de forma diversificada. Dois alunos não responderam e um aluno respondeu que não sabia, porque *não costumava escrever com o computador*. Dezassete alunos responderam que as tecnologias melhoravam a escrita e apresentaram motivos:

- ◆ A possibilidade de correcção automática dos erros ortográficos;
- ◆ A utilidade do dicionário de sinónimos dos processadores de texto;
- ◆ O contacto com outras línguas;
- ◆ A capacidade de descobrir novas palavras e nova informação na *internet*;



- ◆ A aprendizagem através de jogos de língua portuguesa *online*;
- ◆ O maior desenvolvimento dos textos escritos no computador.

Dez alunos salientaram aspectos negativos, que os levavam a escrever pior:

- ◆ A possibilidade de correcção automática dos erros ortográficos;
- ◆ A utilização de escrita abreviada;
- ◆ A ausência da prática de caligrafia;
- ◆ A cópia e colagem de textos mal escritos, encontrados *online*.

É de salientar que a possibilidade de correcção automática dos erros ortográficos é encarada por nove alunos como uma vantagem e por dois como desvantagem. Os primeiros parecem pôr a tónica na utilização de uma ferramenta que lhes permite identificar e seleccionar a forma certa de uma palavra, enquanto os segundos demonstram estar preocupados com o facto de o automatismo implicado nessas acções poder impedir a aprendizagem. Curiosamente, os alunos que salientam as vantagens do computador e da *internet* parecem ser mais activos e conscientes do processo de escrita, implicando-se na possibilidade de melhorar o texto através da procura de novas palavras, de sinónimos e de informação relevante, enquanto os que destacam as desvantagens não se assumem como sujeitos da escrita: encaram más práticas como consequência do instrumento e não do sujeito, nomeadamente a cópia e colagem de textos que assumem à partida estarem mal escritos.

Por outro lado, se observarmos as respostas, na sua globalidade, concluímos que traduzem uma concepção de escrita limitada: para os alunos, escrever bem é escrever sem erros de ortografia, com letra bonita, escrever muito e com vocabulário diversificado. Trata-se de uma visão normativa e superficial do processo de escrita, com valorização do produto final acabado e dos aspectos microestruturais do texto, a que não é alheio o (não) ensino da escrita, tal como nos é dito por Pereira (2000).

### **2.2.5. Escrita escolar e tecnologias**

A partir do quarto grupo do questionário, procurámos determinar relações entre a escrita escolar e as tecnologias.

Solicitámos aos alunos que indicassem textos escritos nas disciplinas do seu currículo ao longo do último ano lectivo, excluindo a disciplina de Língua Portuguesa.

Seis alunos não responderam e nas respostas dos vinte e dois respondentes verifica-se à partida que, apesar de tal ter sido excluído, ainda assim há referências a textos escritos na disciplina de Língua Portuguesa. Eventualmente, os alunos que as fazem (cinco, no total) não compreenderam a pergunta ou, confrontados com o facto de não se recordarem de textos escritos noutras disciplinas, optaram por evidenciar aquilo de que se lembravam.

Apresentamos os dados relativos à quantidade de textos escolares referenciados pelos alunos por disciplina, optando por incluir Língua Portuguesa.

DISCIPLINAS MENCIONADAS	QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS
Área de Projecto	4
Ciências da Natureza	6
Estudo Acompanhado	1
História e Geografia de Portugal	7
Inglês	11
Língua Portuguesa	10
Todas	2

**Tabela 15 - Quantidade de referências às disciplinas em que se produziram textos escolares**

Decidimos que, para efeitos de análise, seria útil distinguir entre escrita compositiva e escrita não compositiva, tendo em conta que as referências dadas pelos alunos permitiam verificar a ausência da escrita não compositiva, com a excepção de dois alunos que se referem a todas as disciplinas e agrupam dessa forma textos como *apontamentos para estudar e informações suplementares aos temas*. Por outro lado, a existência de escrita compositiva real e imaginária pareceu igualmente ser uma distinção importante, pois alguns dos textos apresentados pareciam indicar que, em determinadas disciplinas, uma ou outra eram mais vezes referidas (Tabela 16).

Do cruzamento dos dados evidenciados nas duas tabelas apresentadas, é notória a ausência da escrita não compositiva. Partindo do princípio de que estes alunos não devem ter tido um percurso de aprendizagem diferente daquele que é comum no sistema de ensino, essa ausência poderá eventualmente dever-se à desvalorização desse tipo de escrita, traduzindo uma concepção de escrita limitada à escrita compositiva (Pereira, 2000). A escrita para apropriação e partilha do conhecimento está, portanto, distanciada do que os alunos concebem ser texto. Esta concepção poderá igualmente estar relacionada com a sua desvalorização pela escola, que tradicionalmente a secundariza, pois por vezes não a ensina explicitamente, embora a utilize como forma privilegiada de comunicação.

DISCIPLINAS MENCIONADAS	TEXTOS PRODUZIDOS	CATEGORIAS DE TEXTOS ESCOLARES PREDOMINANTES
Área de Projecto	<i>A cadeirinha</i> Textos para trabalhos de pesquisa <i>Powerpoints</i> com textos Prosa	Escrita compositiva real
Ciências da Natureza	Textos sobre os animais <i>A Fénix</i> Textos informativos Trabalho sobre o tabagismo Prosa Informações suplementares sobre os temas	Escrita compositiva real
Estudo Acompanhado	Uma história muito grande	Escrita compositiva imaginária
História e Geografia de Portugal	Histórias relacionadas com o passado Textos sobre os Descobrimentos <i>O rei D. João V</i> Trabalho sobre os coches Trabalho de pesquisa Biografias Prosa	Escrita compositiva real
Inglês	Sobre a família e os amigos Textos sobre os amigos e a escola Composições Trabalho sobre St. Patrick Biografia <i>Happy Valentine's Day</i> Prosa Sobre mim Sobre a cidade Histórias Prosa	Escrita compositiva real
Língua Portuguesa	<i>As vizinhas</i> <i>O rapaz de bronze</i> <i>Ulisses</i> <i>A menina do mar</i> <i>Astérix e Obélix</i> <i>O Filipe e o Pedro</i> Poemas Convites <i>O coelho e a galinha</i> <i>O pato e a água mágica</i>	Escrita compositiva imaginária
Todas	Apontamentos para estudar Textos para trabalhos de grupo Informações suplementares	Escrita não compositiva

**Tabela 16 - Textos produzidos para as disciplinas, de acordo com as categorias de textos escolares predominantes**

Já a escrita compositiva real e imaginária está presente na memória da maior parte dos alunos e ocupa lugar predominante. Embora seja feita a distinção entre a escrita compositiva real e imaginária predominante, na verdade essa separação não é evidente

nem clara, pelo que não é um dado relevante. Aparentemente, os textos mais relevantes para os alunos são os que se aproximam do literário. Neste sentido, o que descobrimos vem ao encontro dos dados encontrados noutros estudos: trata-se da tentação do literário e da desvalorização do texto dito *comum*, encontrados por M-C Penloup (1999) e Barré-De Miniac (1999).

Procurando determinar se os textos escolares mencionados pelos alunos tinham sido produzidos com o recurso ao computador, na escola, verificámos que dos 41 textos referidos pelos alunos, 33 foram efectivamente escritos no computador. No entanto, apenas 11 foram escritos exclusivamente nos computadores da escola, enquanto 16 foram escritos em casa e outros 6 em casa e na escola. Apenas um texto foi publicado na *internet*. Verificamos, portanto, que o computador é considerado uma ferramenta de escrita escolar, utilizada em cerca de 80% dos textos escritos pelos alunos, embora se possa verificar que, enquanto tal, apenas cerca de 33% dos textos resultam da utilização do computador na escola. Esta utilização é ainda muito menor se tivermos em conta a publicação *online* dos textos produzidos: apenas um dos 41 textos foi colocado na página da escola na *internet*.

Tentámos igualmente perceber se a escrita escolar estava relacionada com processos colaborativos de aprendizagem e descobrimos que nove textos foram produzidos em colaboração com colegas de turma e que dezoito textos foram lidos por outras pessoas para além do professor. Portanto, cerca de 22% dos textos resultaram de processos colaborativos e aproximadamente 44% tiveram um leitor para além do professor.

#### **2.2.6. Escrita escolar em Língua Portuguesa e tecnologias**

O quinto grupo de questões colocadas aos alunos no Questionário A procurava estabelecer relações entre a escrita escolar no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e as tecnologias.

Em primeiro lugar, solicitámos aos alunos a identificação de textos escolares escritos na disciplina. Mostramos os 43 textos apresentados pelos 23 alunos respondentes na tabela que se segue (tabela 17), já que, de novo, cinco alunos não responderam. Optamos igualmente por distinguir entre escrita compositiva – real ou imaginária – e escrita não compositiva.

Predomina, nos textos escolares identificados, a escrita compositiva, ao contrário da escrita não compositiva que, de novo, é pouco referida: trata-se dos *textos com o*

*objectivo de testes e das reescritas; são ainda referidas actividades para quem quisesse melhorar a nota*, embora, de facto, não esteja explícito que textos seriam produzidos nessas actividades.

Quanto à escrita compositiva real, os alunos identificam tipos de texto que, naturalmente, fazem parte das orientações programáticas da disciplina: biografia, notícia, carta, convite. No que diz respeito à escrita compositiva imaginária, verificamos que alguns textos parecem ser motivados pelas leituras, tais como *Uma aventura em Andorra*, *Ulisses*, *O Rapaz de Bronze*, ou ainda pela aplicação de modelos de tipos de texto estudados, como a fábula – *O pato e a água mágica*, *O gato e o peixe*, *O coelho e a galinha*. De qualquer das formas, a produção textual predominante em Língua Portuguesa é a escrita compositiva imaginária, quase sempre narrativa, que obtém um total de 28 referências, seguida pela escrita compositiva real, com 12 referências, o que podemos relacionar com o facto de ser também este tipo de escrita aquele que é mais trabalhado em situação escolar, quer no âmbito da produção, quer no âmbito da recepção (Pereira, 2000).

**Aprendizagem da escrita através da web 2.0**  
Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico

TEXTOS PRODUZIDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA	ESCRITA COMPOSITIVA		ESCRITA NÃO COMPOSITIVA
	Real	Imaginária	
Cartas formais	X		
Cartas informais	X		
Textos decididos pelo professor		X	
Poemas		X	
Convites	X		
Reescritas			X
<i>O rapaz de bronze</i>		X	
<i>Ulisses</i>		X	
Textos de aventura		X	
Resumos de livros	X		
<i>Astérix e Obélix vão à escola</i>		X	
<i>O Filipe e o Pedro</i>		X	
Textos com o objectivo de testes			X
Textos com o objectivo de teatro		X	
Texto sobre o 25 de Abril	X		
Um sobre cortinas lá para a escola	X		
Actividades para quem quisesse aumentar a nota			X
Textos para o concurso “Uma Aventura Literária”		X	
Textos livres		X	
Cartas	X		
Convite	X		
Resumo	X		
<i>O nariz do petiz</i>		X	
<i>O ABC do arco-íris</i>		X	
<i>O coelho e a galinha</i>		X	
<i>Olhos que desabafam</i>		X	
<i>O pato e a água mágica</i>		X	
<i>O gato e o peixe</i>		X	
<i>Amor que já não é verdadeiro</i>		X	
Lendas		X	
<i>Uma aventura em Andorra</i>		X	
<i>Uma tarde fantástica</i>		X	
<i>Como eu seria se fosse uma rosa</i>		X	
<i>Ulisses</i>		X	
<i>O Rapaz de Bronze</i>		X	
<i>Ida à Disney</i>		X	
Notícia	X		
Biografias	X		
Histórias		X	
Fábulas		X	
Poesia		X	
Resumos	X		
Prosa		X	

**Tabela 17 - Textos escritos em Língua Portuguesa, de acordo com a categoria de texto escolar**

Relativamente à utilização de computador para a escrita escolar na disciplina, dos 43 textos inicialmente apontados pelos alunos, 21 foram escritos no computador, ou seja, cerca de metade. O local de utilização dos computadores para este efeito foi sobretudo em casa (14 textos), o que equivale a cerca de 67% dos textos produzidos no computador para a disciplina, como se pode verificar na tabela que se segue.

TEXTOS PRODUZIDOS PARA LÍNGUA PORTUGUESA COM O COMPUTADOR			
TEXTOS REFERIDOS	FEITOS		
	NA AULA	NA ESCOLA	EM CASA
Poemas	X	X	X
Convites	X	X	
Textos	X	X	
<i>As vizinhas</i>			X
Poesia sobre o ambiente			X
Resumos			X
Sobre tipos e formas e frase			X
Texto para “Uma aventura literária”			X
Convites	X		
Resumo			X
<i>O nariz do petiz</i>	X		
<i>O ABC do arco-íris</i>			X
Reconto da lebre e da tartaruga	X		
<i>O gato e o peixe</i>			X
<i>Uma aventura em Andorra</i>		X	X
<i>Uma tarde fantástica</i>	X		
Versos			X
<i>Ida à Disney</i>		X	
Poesia			X
Resumos			X
Prosa			X

**Tabela 18 - Textos produzidos para Língua Portuguesa no computador e respectivo local de produção**

Somente quatro textos foram produzidos no computador em contexto de sala de aula, havendo ainda três que aí foram iniciados e concluídos posteriormente em casa ou noutros locais na escola. Dois textos foram publicados na *internet*, no *site* da escola.

Doze textos foram escritos em colaboração com os colegas de turma e dois foram publicados na *internet*, um num blogue escolar e outro no *site* da escola.

### **2.2.7. Escrita e tecnologias – reflexão**

No último grupo de questões, foi solicitado aos alunos que reflectissem sobre o ensino e a aprendizagem da escrita e a utilização de tecnologias neste contexto.

Colocada a questão *Consideras que o ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa poderia ser diferente, melhor? Como? Apresenta sugestões.*, verificamos que apenas oito alunos consideram que o ensino da escrita poderia ser melhorado. As sugestões que apresentam são muito diversificadas. A maior parte das sugestões diz respeito efectivamente à escrita e vão da codificação (*ditados*) ao processo (*praticar mais as composições*), dos instrumentos (*escrever no computador*) aos suportes (*escrever no chão*), das actividades (*mais motivantes; escrever textos que não sejam conhecidos*) e das metodologias (*mais trabalhos de grupo*) aos conhecimentos prévios (*pesquisar mais; ler mais para ter mais conhecimentos*). No entanto, há sugestões que contemplam a leitura, o que levanta a hipótese de os alunos conceberem a escrita como uma competência que se aprende por intermédio de outras e não através de trabalho específico (*ler mais; ler livros completos*).

É igualmente de notar a frequência com que aparece a palavra *mais*, associada a actividades de aprendizagem, o que pode querer dizer que a quantidade de tarefas dedicadas ao ensino e à aprendizagem da escrita são vistas pelos alunos como insuficientes. De facto, estes alunos parecem partilhar as mesmas ideias dos alunos entrevistados por Lenhart *et alli* (2008): a escrita escolar é pouco diversificada e pouco solicitada.

Treze alunos consideram que o ensino da escrita *está bem como está* e um deles revela uma visão pragmática sobre o assunto: *eu consigo aprender assim*. Quatro alunos não respondem.



De seguida, foi pedido aos alunos que se pronunciassem sobre os efeitos do computador e da *internet* na aprendizagem da escrita, através da pergunta: *Consideras que o uso do computador e da Internet ajuda ou dificulta a aprendizagem da escrita? Porquê?*

Neste âmbito, os alunos não têm certezas absolutas: usam frequentemente expressões nas respostas que o indiciam: *talvez, eu acho que, só se, depende, ...*

Apenas um aluno não responde à questão. Dois alunos optam pelo *Não sei*, porque não têm computador ou não o costumam usar para escrever. Dois alunos respondem *nem uma coisa nem outra* e mostram assim que consideram que não há relação possível entre a aprendizagem da escrita e o uso de tecnologias.

Os restantes alunos apresentam argumentos para justificarem a sua posição. Os que acham que a aprendizagem é beneficiada apontam os seguintes motivos:

- ◆ *Podemos utilizar o dicionário virtual;*
- ◆ *Podemos corrigir erros nossos que damos a escrever;*
- ◆ *Se não soubermos escrever uma palavra, podemos ir à internet e ver como se escreve;*
- ◆ *É melhor escrever em computadores do que em testes;*
- ◆ *Mesmo que estejamos a escrever no computador, estamos a escrever;*
- ◆ *Assim aprendemos a escrever sem erros ortográficos;*
- ◆ *Pode-se jogar jogos.*

Os que acham que a aprendizagem é dificultada, encontram as seguintes justificações:

- ◆ *O computador corrige os erros dados e assim nós não aprendemos;*
- ◆ *Se só se escrever no computador, a pessoa pode ficar sem escrever à mão;*
- ◆ *No MSN talvez dificulte, porque não aparecem os erros;*
- ◆ *Na internet existem muitas palavras mal escritas;*
- ◆ *Na internet habituamo-nos a escrever sem hífenes, pontos, vírgulas... e começamos a escrever com K em vez de Q, X em vez de CH e nas aulas, já habituados a isso, escrevemos com erros (eu já não faço isso).*

A ideia da sinalização e correcção automática do erro pelo computador aparece novamente como vantagem e desvantagem para estes alunos. De resto, os alunos reforçam as mesmas ideias que tinham já focado na questão referente à utilização de tecnologias para a escrita, em geral, pelo que as nossas interpretações se reforçam. Mais significativa é a ideia *É melhor escrever em computadores do que em testes*, que dá conta de um duplo ponto de vista: o aluno revela que a escrita escolar está muitas vezes

relacionada com situações avaliativas, o que o demove, e que prefere a escrita não implicada na avaliação. Este ponto de vista foi também encontrado nos estudos de M-C Penloup (1999) e de Barré-De Miniac (1999), Estamos perante uma das situações em que a própria escola desmobiliza o aluno enquanto sujeito da escrita (Pereira, 2000).

Para conclusão, optámos por colocar aos alunos uma questão facultativa aberta em que lhes dávamos a oportunidade de completar ou esclarecer alguma das respostas dadas. No entanto, não houve qualquer resposta nesta questão em particular.

Foi ainda colocada uma questão aberta sobre o significado do próprio questionário para os alunos, fundamentada na ideia de que o questionamento dos alunos é uma oportunidade para a reflexão e para a metacognição, podendo iniciar processos de redimensionamento da relação com a escrita (Barbeiro e Pereira, 2007). A maior parte das reacções expressas foi positiva. Quatro alunos indicam vantagens objectivas do questionário (*ajudar a professora*), mostrando gosto na participação e na colaboração. Oito alunos mostram que o questionário foi importante para a sua revelação enquanto sujeitos da escrita e afirmam que o questionário foi importante para *dar-me a conhecer; dar a conhecer o uso que faço dos computadores; dar a conhecer o que escrevo*. Quatro alunos têm reacções que exprimem tomada de consciência sobre os aspectos focados ao longo do questionário: um aluno refere *fez-me ver que talvez possa escrever outro tipo de textos*, três alunos dizem *fez-me pensar*. Cinco alunos acrescentam à consciencialização um processo de revisão do passado que nos parece importante: *fez-me recordar os textos que escrevi; fez-me lembrar*. Um aluno encara ainda as respostas que deu ao questionário como uma forma de libertação de tensões, de carácter quase confessional: *fez-me bem dizer e escrever*.

Cinco alunos não encontraram utilidade ou importância no questionário: para um dos alunos, responder *foi mais uma obrigação* e os restantes quatro alunos responderam que o questionário significava *nada* para eles. Tentámos então cruzar estas respostas com os cinco alunos que, de forma mais ou menos sistemática, não foram respondendo a perguntas ao longo do questionário, tendo verificado que eram de facto os mesmos alunos. Por não se terem implicado pessoalmente no questionário, não houve tentativa de resposta. Eventualmente, esta atitude pode denotar uma relação com o saber, em geral, ou com a escrita, em particular, que seja impeditiva do envolvimento pessoal em outras situações relacionadas com a aprendizagem ou com a reflexão sobre a mesma (Barré-De Miniac, 1999).

### **3. Intervenção: utilização pedagógica e didáctica das TIC no ensino e na aprendizagem da escrita**

#### **3.1. Preparação da intervenção**

Recordamos neste momento o nosso desejo inicial: iniciar e manter um processo de ensino e de aprendizagem da escrita com recurso à *Web 2.0*.

A partir da interpretação dos dados relativos ao Questionário A, tornou-se possível estabelecer ideias que funcionaram como ponto de partida para efeitos de planificação da intervenção pedagógica e didáctica.

Assim, sintetizamos as ideias principais que retivemos:

- ◆ A caracterização dos alunos revela estarmos perante uma turma relativamente homogénea, no que concerne a idade, género e classe social predominante.
- ◆ Os alunos apresentam globalmente uma história de sucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa.
- ◆ A generalidade dos alunos tem computador e *internet* em casa e usa-os correntemente, mas o tipo de utilização é diferente de acordo com o género, sendo que as raparigas os usam para comunicar e criar e os rapazes para explorar e consumir serviços e bens.
- ◆ Relativamente à relação com a escrita e a sua aprendizagem, algumas respostas indiciam representações obstáculo: a de que a aprendizagem da escrita se faz num espaço curto de tempo e de forma quase automática; a de que o produto escrito é mais importante do que o processo de escrita, de acordo com uma perspectiva normativa e superficial da escrita; a valorização da escrita compositiva face à não compositiva e, dentro da primeira, da escrita imaginária e fantasiosa; porém, ao mesmo tempo que se distancia da escrita comum, relacionada com a apropriação e a partilha do conhecimento, esta valorização traduz uma concepção de texto que pode beneficiar a aprendizagem, uma vez que a escrita é assim dimensionada como forma mais complexa e dinâmica de expressão, requerendo esforço e investimento.

No que diz respeito à relação com a escrita mediada pelo computador e publicada na *internet*, surgem igualmente representações obstáculo: a de que a escrita no computador retira capacidades e competências adquiridas.

Após a análise dos dados provenientes do Questionário A, em Outubro, a professora levou para a aula uma sugestão de tema para debate: *Segurança na Internet*. O objectivo era preparar os alunos para uma utilização consciente e responsável da *internet* e dar resposta às dúvidas de pais e encarregados de educação e dos próprios alunos, uma vez que questões deste tipo tinham surgido no momento em que o projecto de investigação lhes foi proposto.

Para efeitos de concretização, houve uma preparação prévia, com definição das regras implicadas neste tipo de discurso oral, e uma solicitação para que os alunos encontrassem, por pesquisa em sítios da *internet*, relatos de situações vividas por adolescentes em que a sua segurança tivesse sido posta em causa. O debate, moderado pela professora e investigadora, foi sustentado na análise dos relatos de situações que os alunos encontraram e também em excertos de uma reportagem do jornal diário Público intitulada *Geração MySpace companhia ilimitada* (Gomes, 16/04/2006). Da discussão gerada entre os participantes resultou a definição de regras claras sobre a participação dos alunos no próprio projecto de escrita que fazia parte da investigação, nomeadamente no que diz respeito à salvaguarda da identidade e da privacidade dos autores de textos e ao tipo de informação a disponibilizar na *internet*.

### **3.2. Planificação do blogue**

Ainda em Outubro, um bloco de 90 minutos de Língua Portuguesa foi destinado à planificação do projecto de escrita. Mediante a apresentação de três *templates* de blogues e da discussão das suas vantagens e desvantagens, a turma tomou decisões sobre os seguintes aspectos:

- ◆ Nome a atribuir ao blogue;
- ◆ Texto de descrição do blogue a incluir no cabeçalho;
- ◆ Tipo de imagem a incluir no cabeçalho;
- ◆ Tipo de textos a incluir nos *posts*;
- ◆ Funcionalidades e ferramentas a integrar;
- ◆ *Template* a utilizar.

As decisões tomadas não foram pacíficas e resultaram de uma negociação. Mas, exactamente por causa do diálogo estabelecido, foram levantadas questões pelos alunos sobre a forma como o projecto de escrita iria funcionar. Foi a altura de explicar aos alunos que havia uma finalidade pedagógica no blogue e que ele constituía um suporte de publicação de textos e de interacção entre os intervenientes e que estava ao serviço da aprendizagem da escrita. A professora e investigadora referiu então o que

considerava necessário para que houvesse aprendizagem da escrita e definiu regras claras e explícitas para a concretização das actividades de escrita:

- ◆ A publicação de textos criados em contexto de sala de aula era obrigatória.
- ◆ A publicação de textos no blogue, no quadro de corticite da sala ou no espaço dos alunos na biblioteca tinha por objectivo dar lugar a actividades de reescrita e de comentário de texto, a terem lugar de quinze em quinze dias, durante um tempo lectivo.
- ◆ Nas actividades de comentário de texto, o que estava em causa eram os textos e não as pessoas.
- ◆ A publicação de textos, independentemente do suporte, era da responsabilidade dos alunos, ou seja, a decisão e a responsabilidade de publicação cabia-lhes a eles.
- ◆ A decisão de publicação de textos escritos em grupo ou a pares tinha de ser consensual.
- ◆ Textos livres, escritos fora do âmbito das actividades de escrita da disciplina, e outros textos escolares podiam igualmente ser divulgados.
- ◆ Nenhum texto devia ser encarado como produto acabado, mas como uma experiência, que podia ser melhorada ou dar lugar a outras experiências de escrita, para que se pudesse aprender mais.
- ◆ Porém, após a decisão de publicação, o texto manteria a forma e o conteúdo, embora fosse possível a publicação do mesmo texto, reformulado, uma outra vez.
- ◆ Os primeiros textos a serem publicados no blogue seriam enviados por correio electrónico para o endereço do administrador do blogue, que seria a professora.
- ◆ Para esse efeito, os alunos deveriam criar um endereço de correio electrónico de trabalho que pudesse ser utilizado no âmbito das aulas de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas.

De acordo com as decisões tomadas, a professora e investigadora criou em casa a estrutura do blogue e divulgou na turma o endereço de correio electrónico para o qual deveriam enviar os textos que quisessem ver publicados.

No início de Novembro, e estando a decorrer uma sequência de aprendizagem que tinha por base o relato, foram criados relatos individuais pelos alunos. A totalidade dos relatos estava a ser colocada no quadro de corticite da sala e explorada nas aulas por leitura e comentário. A professora solicitou aos alunos o envio de alguns dos relatos por correio electrónico, para que pudessem ser comentados e reenviados aos autores, e perguntou

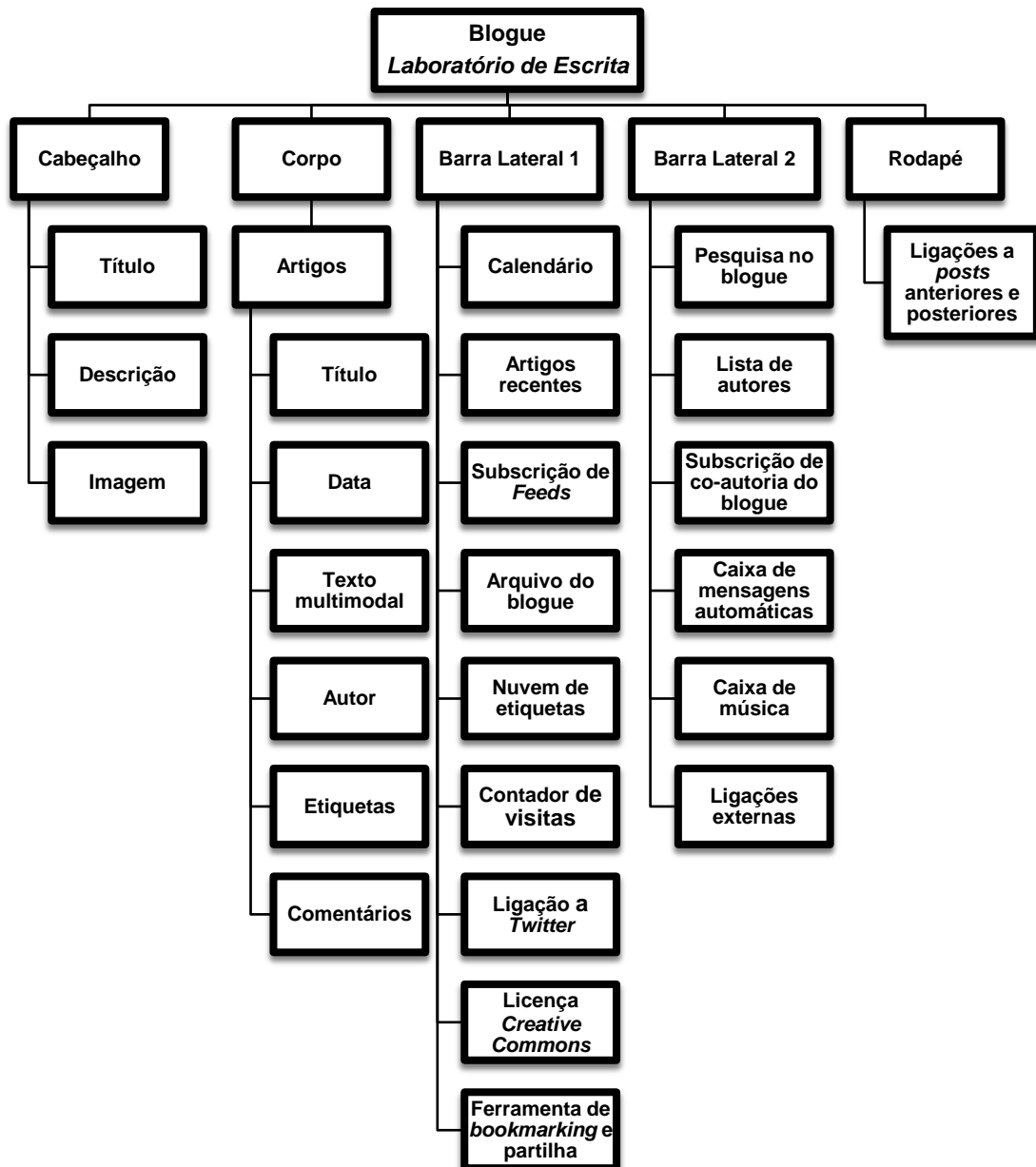
aos alunos se estavam em condições de o fazer. A resposta não surpreendeu, dadas as intervenções esquivas dos alunos sobre qualquer assunto que dissesse respeito ao blogue: embora os alunos não o quisessem mostrar, de facto a maior parte dos alunos não conseguia enviar uma mensagem de correio electrónico com um ficheiro anexo, porque nunca tinha aprendido a fazê-lo; cerca de dois terços da turma não tinha sido capaz de criar um endereço de correio electrónico que *funcionasse*; cerca de um terço da turma não usava o correio electrónico para enviar mensagens, apenas para receber, não sabendo exactamente como fazê-lo; cerca de um terço da turma tinha esquecido a palavra passe de entrada no seu endereço de correio electrónico logo após a sua criação; alguns alunos não tinham criado o endereço de correio electrónico de trabalho.

A professora planificou então uma sequência de aprendizagem baseada no estudo comparativo da carta e da mensagem de e-mail, cujo texto final a criar era uma mensagem de correio electrónico a enviar à administradora do blogue contendo um relato de aula em anexo. Durante essa sequência de aprendizagem, os alunos foram conduzidos ao laboratório de informática da escola, onde, mediante as instruções que iam sendo dadas, criaram um endereço de correio electrónico de trabalho. Já noutra aula, que decorreu igualmente no laboratório de informática, os alunos acederam ao seu endereço, escreveram uma mensagem para a administradora do blogue, anexaram um ficheiro com um relato, trazido de casa, e enviaram a mensagem, redigida de acordo com o que lhes tido sido ensinado durante a sequência de aprendizagem.

### **3.3. Estrutura do blogue**

Terminada a sequência, já em Dezembro, a professora e administradora do blogue escreveu o primeiro artigo e aguardou a chegada ao correio electrónico de relatos relativos à primeira sequência de aprendizagem que os alunos disseram querer publicar.

O blogue *Laboratório de Escrita* (<http://laboratorio-de-escrita.blogs.sapo.pt/>) iniciou desta forma a sua vida útil, com uma estrutura que, no final, podemos descrever por hierarquia:



**Ilustração 2 - Estrutura do blogue *Laboratório de Escrita***

### **3.4. Fases de publicação de textos no blogue**

Numa primeira fase, até Janeiro, foram publicados vinte e um artigos pela administradora e professora da turma. Desses vinte e um artigos, dez foram da sua autoria e onze foram elaborados pelos alunos. O objectivo da administradora e professora era modelar a actividade de escrita no blogue, comentar a aprendizagem da escrita à medida que ela ia ocorrendo na sala de aula e estabelecer uma ponte entre os acontecimentos relevantes do blogue e da aula. Os artigos da autoria dos alunos foram enviados por correio electrónico para a administradora e entre a versão inicial enviada e a versão publicada havia reescrita, pois a professora optava por focalizar a atenção do autor num único e

determinado aspecto do texto que podia ser melhorado. Contudo, à segunda vez que o artigo era enviado para publicação, essa publicação era feita, pois, tal como a professora tinha explicado aos alunos, não há textos acabados e definitivos, facto especialmente verdadeiro para quem está a aprender e tem de aprender uma coisa de cada vez.

De Janeiro a Abril, uma vez que os alunos foram recebendo os convites para co-autoria do blogue e os foram aceitando, os textos passaram a ser produzidos pelos alunos no próprio blogue e ficavam a aguardar a autorização de publicação da administradora. Para que isso fosse possível, foi feita numa aula de Língua Portuguesa uma exemplificação de escrita e publicação de um *post* de exemplo no blogue, seguindo o processo de início ao fim, em tempo real, com a projecção do mesmo em ecrã. Durante estes meses, foram produzidos e publicados vinte e três textos, dos quais dois da autoria da administradora.

O fim da publicação de textos no blogue aconteceu em Abril, aproveitando o facto de o blogue ter sido destacado nos *Blogs do Sapo*. Foi explicado aos alunos que seria preciso pararmos por uns tempos a publicação no blogue para que, dali a algum tempo, quando preenchessem um questionário sobre o blogue, não fossem influenciados nas respostas por acontecimentos recentes. Foi-lhes pedido nessa aula que escrevessem uma despedida para o blogue, personificando-o, usando o registo de uma carta informal, para me entregarem no final da aula, o que fizeram.

## **4. O blogue: dados relevantes para a investigação**

### **4.1. Os artigos publicados**

Os alunos publicaram ao longo do ano lectivo trinta e dois textos no blogue. Importa conhecer dados sobre estes textos que nos permitam verificar se as intenções pedagógicas e didácticas foram cumpridas. Para esse efeito elencamos os textos e apresentamos as suas circunstâncias de produção.

TÍTULO DO <i>POST</i>	ESCRITO		ESCRITO	
	NA AULA	EM CASA	EM GRUPO	INDIVIDUALMENTE
Relato da Alexandra		X		X
Relato do Antero		X		X
Relato do Tomás		X		X



**Aprendizagem da escrita através da web 2.0**  
Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico

Relato do Miguel V.		X		X
Experiências com fábulas – Fábula do Miguel A.	X			X
<i>A sabedoria ganha-se, não se compra</i>	X		X	
<i>Os três irmãos e a chave da sabedoria</i>	X		X	
<i>O feitiço das botas</i>	X		X	
<i>O gigante e o sapo azul</i>	X		X	
<i>O anão Abílio</i>	X		X	
<i>O anel</i>	X		X	
<i>A equitação</i>		X		X
<i>O basquetebol</i>	X			X
<i>Desenhar é assim tão especial?</i>		X		X
<i>De equitação para equitação</i>		X		X
<i>O pingue-pongue</i>		X		X
<i>O desporto</i>		X		X
<i>Basquetebol como desporto</i>		X		X
<i>Uns valentes três dias em França</i>		X		X
<i>A bateria</i>		X		X
<i>Música</i>		X		X
<i>Na crista da onda</i>	X			X
<i>Uma tarde de emoções</i>		X		X
<i>A minha primeira vitória no mundo do ténis</i>		X		X
<i>É seiva o que me corre nas veias</i>	X	X	X	X
<i>Os sonhos nem sempre são reais</i>		X		X
<i>O Surf</i>		X		X

<i>O desporto</i>		X		X
<i>A ostra de prata</i>	X	X	X	X
<i>O parque de diversões</i>		X		X
<i>Poema à minha gata</i>		X		X
Nintendo DSI		X		X

**Tabela 19 - Textos dos alunos publicados no blogue**

De acordo com o que podemos observar, há claramente consequências das duas fases de publicação de textos no blogue. Na primeira fase, em que os textos foram enviados por correio electrónico e publicados pela administradora e professora, estão presentes mais textos criados em sala de aula e em grupo. Numa segunda fase, em que os próprios alunos ganham autonomia enquanto co-autores do blogue, existem mais textos produzidos em casa e individualmente.

Porém, esta divisão constitui uma perspectiva ilusória. A maior parte dos textos construídos em casa e individualmente resultam das actividades iniciadas em sala de aula, como demonstraremos a seguir, e os textos criados têm fortes marcas de intertextualidade e referências explícitas a colegas da turma, o que significa que os textos são eles mesmos um diálogo, interno à turma, produzido pela escrita e por escrito. Trata-se do diálogo que Marty (2005) e Downes (2004) observam na escrita de textos em blogues, caracterizado pela dimensão comunicativa dos textos publicados, assumida através da conversa estabelecida entre os membros da comunidade de aprendizagem. O diálogo é conduzido através de experiências dos alunos com os mesmos géneros de texto e os mesmos temas e assuntos, pois a interacção está baseada numa situação comunicativa real onde os alunos estão motivados para participar. A escrita é assumida como acto social e sabemos pelos estudos de Lenhart *et alii* (2008) que essa é a motivação original para a popularidade das ferramentas sociais da web.

#### **4.1.1. Relação entre os textos publicados e as sequências de aprendizagem**

Relativamente ao local de produção dos textos – em sala de aula ou em casa – existem quatro tipos de situação:

- ◆ Textos produzidos em sala de aula;
- ◆ Textos iniciados em sala de aula e terminados em casa;
- ◆ Textos produzidos em casa;

- ♦ Textos produzidos em casa a partir de textos produzidos em sala de aula;

Durante o ano lectivo, foram trabalhados diversos géneros textuais através de sequências didáticas: o relato, o conto, o conto de autor, o texto autobiográfico, o texto informativo-expositivo, o texto jornalístico, o poema. A produção textual dos alunos, ocorrendo dentro ou fora da sala de aula, foi sempre sujeita a partilha, de quinze em quinze dias, altura em que eram feitas actividades de comentário, de compreensão escrita e de conhecimento explícito da língua a partir dos trabalhos expostos pelos alunos, nos locais que já identificámos: no quadro de cortice da sala de aula, na biblioteca ou no blogue.

A primeira sequência teve por base o relato e podemos observar uma relação directa entre os primeiros textos publicados e a sequência. Nesta sequência, tinha sido pedido a alguns alunos que produzissem relatos das aulas de Língua Portuguesa para serem lidos e comentados. Tratava-se não só de explorar o típico relato de factos, mas de ir mais longe após a exploração desse modelo: observar o que alguns relatos tinham que os faziam particularmente eficazes. Por outro lado, havia necessidade de modelar o comentário crítico que os alunos iriam explorar do ponto de vista da escrita no próprio blogue, pelo que era importante verificar o que o tornava útil do ponto de vista da aprendizagem. À medida que mais relatos iam sendo lidos e explorados e mais relatos de aulas iam sendo criados, foi interessante verificar a evolução dos textos criados. Porém, os que se encontram publicados no blogue são de alunos que quiseram partilhar as suas experiências iniciais com relatos, que fizeram em casa. Os relatos da Alexandra, do Antero, do Tomás e do Miguel V. têm ainda uma característica interessante: são pares, ou seja, os dois primeiros são relatos da mesma aula e os dois últimos de uma outra aula. Este aspecto terá provavelmente motivado o desejo de publicação, pois uma das observações feitas pelos alunos que os comentaram era a de que os relatos davam a perceber que nem todos perspectivavam os mesmos factos da mesma maneira e que, por isso, os relatos podiam ser subjectivos.

A sequência relativa aos relatos entrou dentro da sequência relativa à fábula e ao conto tradicional, pois vários alunos continuaram a fazer relatos de aulas. Nesta segunda sequência, o principal objectivo era partir da narrativa curta e de aspectos já bem conhecidos dos alunos para proporcionar momentos de escrita colaborativa em que a planificação de texto fosse um trabalho explícito. Lidas e exploradas fábulas, os alunos começaram por criar fábulas demonstrativas de provérbios a pares, que foram lidas e

comentadas na turma. Para avaliação formativa, foi pedido o mesmo tipo de trabalho de forma individual e um desses textos foi publicado no blogue: *Fábula do Miguel A.*

Continuando o trabalho com o texto narrativo, foram lidos e explorados contos tradicionais e, já em grupos de trabalho de quatro elementos, foram criados contos, utilizando como auxiliar didáctico *A Arca dos Contos*, jogo de cartas, com cartas-imagem e cartas-palavra, criado por Maria Teresa Meireles para desencadear situações de escrita criativa. O principal objectivo era que o texto contivesse momentos de descrição, narração e diálogo e, nesse sentido, foram trabalhados conteúdos de conhecimento explícito da língua, tais como os tipos de discurso, a utilização da pontuação de forma expressiva, tempos verbais e adjectivos. De acordo com os dados conhecidos do Questionário A, os grupos foram constituídos pela professora de forma a integrar alunos dos dois sexos e com classificações abaixo e acima da média da turma. A partir dos contos criados privilegiou-se o trabalho de reescrita de frases. Todos os contos produzidos na aula foram publicados no blogue.

A terceira sequência, baseada na narrativa, partia do mundo do fantástico e do maravilhoso encontrado nas fábulas e nos contos para o da narrativa de autor. Para esse efeito, foi feita uma “leitura por folhetins” em voz alta, pela professora, durante algumas aulas, dos primeiros capítulos de *Aventuras de João Sem Medo* de José Gomes Ferreira, que era interrompida para dar origem a actividades de escrita: alterações de perspectiva e de presença do narrador; alteração do sentido do texto por substituição de palavras; introdução de sequências narrativas ou descritivas. Intimamente ligadas a esta sequência aparecem no blogue os textos *É seiva o que me corre nas veias* e *A Ostra de Prata*, duas continuações do texto de José Gomes Ferreira. Estes dois textos foram iniciados na sala de aula, em grupo, e resumiam-se à planificação das sequências a introduzir no texto original; os alunos puderam depois, a partir da planificação elaborada em grupo, escrever em casa o texto e trazê-lo para a aula.

A quarta sequência de aprendizagem dizia respeito ao texto autobiográfico. Para além da exploração das marcas de presença do eu, foram exploradas questões que tinham a ver com a forma como o texto revelava a identidade da pessoa em causa, numa leitura por inferências. Num primeiro momento, após exploração de textos deste tipo, construíram-se colectivamente dois parágrafos de texto autobiográfico utilizando a personagem João Sem Medo. Num segundo momento, os alunos construíram na sala de aula textos autobiográficos com a finalidade de darem a conhecer os seus interesses e gostos pessoais aos colegas de turma. Este tipo de texto ganhou rapidamente adeptos de

publicação no blogue. No entanto, apenas um dos textos corresponde à versão criada na aula. Os restantes foram feitos pelos alunos em casa, tomando em linha de conta o que tinham feito na aula. Trata-se, portanto, de um conjunto de dezasseis textos que, não tendo sido escritos na aula, não deixaram de ser motivados pela sequência didáctica e que obtiveram sucesso porque permitiram aos alunos dialogarem entre si de uma forma diferente.

A quinta sequência didáctica tinha por base o texto informativo-expositivo. Partindo dos gostos e interesses dos alunos, foram explorados textos cuja finalidade era apresentar as principais características de um determinado objecto ou produto. Foram criadas fichas para os produtos e objectos e produzidos textos que pudessem ser publicados no jornal escolar, em grupo. No entanto, apenas um texto deste tipo foi publicado no blogue, *Nintendo DSi*, e ainda assim produzido em casa por uma aluna.

A sexta sequência didáctica, baseada no trabalho com o texto jornalístico, já não teve expressão no blogue, pois foi posterior à data em que decidimos deixar de publicar nele.

Há dois textos publicados que não têm relação directa com as sequências didácticas: Os *sonhos nem sempre são reais* e *Poema à minha gata*. O primeiro é um texto narrativo, um conto, elaborado muito depois da sequência correspondente e em casa, por uma aluna. O outro é um poema e, ainda que textos poéticos tenham sido integrados nas sequências, não foram objecto de trabalho explícito senão na segunda quinzena de Maio.

#### **4.1.2. Os textos publicados como diálogo**

Os textos publicados demonstram ligação com as actividades de aprendizagem em sala de aula, pois partem das experiências dos alunos com os géneros textuais em estudo. Paralelamente, encontramos nos textos indícios de intertextualidade, pois há evidentes semelhanças entre alguns textos. Os textos publicados entram em diálogo uns com os outros a partir do momento em que alunos se tornam autores do blogue e lhes é dada maior autonomia de participação. Vejamos alguns exemplos.

O texto *Equitação* tem uma resposta no texto *De equitação em equitação*. O primeiro texto, de *Marianinha dos Cavalos*, conta a paixão pela equitação de uma aluna da turma, descrevendo a sua história de aprendizagem e aspectos relativos ao desporto equestre. O segundo texto, de Ana Isabel G., conta exactamente o mesmo e termina com uma ligação evidente à autora do primeiro texto: *ficava fascinada com as pessoas que*

*estavam lá a saltar, uma delas era essa rapariga que me tinha convencido a ir para lá. Portanto, a partir desse dia, ando nessa escola de equitação e gosto bastante de lá andar. Por isso devo um grande "OBRIGADA" a essa minha amiga, MP.* O diálogo tem ainda continuação nos comentários, quando *Marianinha* se refere a uma égua que se encontra no segundo texto e conta a história de como ela morreu e elogia o centro de equitação que ambas as alunas frequentam.

*O basquetebol* é um texto de Miguel A. (*migas14*) que descreve o desporto e conta os motivos que levam o aluno a preferi-lo. *Bernardo10* vai fazer exactamente o mesmo no seu texto *O basquetebol como desporto* e termina com uma referência ao autor do primeiro texto: *mas em breve passarei para os mais fortes onde está o Miguel.*

*Na crista da onda*, de *BiGno\$£*, é um texto sobre o surf e conta como nasceu e cresceu a paixão do autor por esse desporto. *Olhos Verdes* faz o mesmo mais tarde no blogue, com o texto *O surf*, e o primeiro autor responde em comentário *Ainda bem que já tens aulas, assim podemos ir os dois surfar.*

*Olhos Verdes* publica um segundo texto, *Poema à minha gata*, no blogue. A finalizar o poema escreve entre parêntesis: *(Escrito para mudar a opinião do nº19 da turma sobre a minha gata!)*. A aluna por ela referida responde em comentário, dizendo que mesmo assim não mudou de opinião.

São também evidentes as semelhanças entre os temas escolhidos. Sete textos têm como tema o desporto e neles há também referência a alunos da turma: *Finalmente chegou a tão ansiada final - «Luís A vs Miguel O» - soava-me bastante bem, entre o nervosismo e a alegria estava lá eu, radiante por jogar a minha primeira final (A minha primeira vitória no mundo do ténis, de Luís A)*. Mesmo os textos que não contêm réplica textual têm claras referências aos colegas de turma e à escola: *Fui a casa da Thaís fazer um trabalho de Área de Projecto, estivemos a tirar imagens da net e a escrever coisas (Uma tarde de emoções de Patrícia)*.

#### 4.2. Os comentários

Ao longo da publicação do blogue encontramos sessenta e seis comentários. Quando estudamos os dados provenientes da análise de conteúdo dos comentários feitos por alunos a textos dos alunos (retirando, portanto, da análise os textos produzidos pela administradora e professora, os comentários anónimos ou de desconhecidos e os

comentários da administradora e professora) verificamos uma alteração no conteúdo dos comentários. Se, durante a primeira fase, os autores de comentários incidem sobre o texto como produto e fazem referências explícitas ao processo de escrita, numa segunda fase predominam as referências ao autor do texto do *post*, estabelecendo-se uma relação interpessoal com ele, e ao texto enquanto produto. Podemos verificar essa evolução observando as incidências predominantes nos comentários, que registamos na tabela que se segue:

COMENTÁRIOS DOS ALUNOS SOBRE OS TEXTOS DOS COLEGAS DE TURMA				
TÍTULO DO <i>POST</i>	AUTOR	INCIDÊNCIA SOBRE		
		PRODUTO	PROCESSO	AUTOR
Relato da Alexandra	<i>Alexandra</i>	X	X	X
Relato do Miguel V.	<i>Laura</i>	X		
<i>A sabedoria ganha-se, não se compra</i>	<i>Patrícia e Joana</i>		X	
<i>O feitiço das botas</i>	<i>Laura e Marlene</i>		X	X
	<i>Eliana e Miguel</i>		X	
<i>O gigante e o sapo azul</i>	<i>Laura e Marlene</i>		X	
	<i>Thaís</i>	X		
<i>O anão Abílio</i>	<i>Marianinha</i>		X	
	<i>Laura e Marlene</i>		X	
<i>O anel</i>	<i>BiGno\$£</i>	X	X	
<i>A equitação</i>	<i>Inês</i>	X	X	
	<i>Cristiana e Miguel V.</i>	X		X
	<i>Tomás</i>	X		X
	<i>Anaisabelg</i>	X	X	X
	<i>BiGno\$£</i>	X	X	X
<i>Desenhar é assim tão</i>	<i>Marlene</i>	X		

<i>especial?</i>	<i>BiGno\$£</i>	X	X	X
<i>De equitação para equitação</i>	<i>Marianinha</i>	X	X	X
<i>Uns valentes três dias em França</i>	<i>Marlene</i>	X		
<i>Música</i>	<i>Laura</i>			X
	<i>BiGno\$£</i>	X	X	
	<i>Music Girl</i>	X		X
<i>Na crista da onda</i>	<i>Marlene</i>	X		X
	<i>Inês</i>	X		X
<i>Uma tarde de emoções</i>	<i>Marlene</i>	X		
<i>A minha primeira vitória no mundo do ténis</i>	<i>Pigman</i>	X		X
<i>Os sonhos nem sempre são reais</i>	<i>Olhos Verdes</i>	X		
	<i>BiGno\$£</i>	X		
<i>O Surf</i>	<i>BiGno\$£</i>	X		X
<i>O parque de diversões</i>	<i>BiGno\$£</i>			X
<i>Poema à minha gata</i>	<i>Marianinha</i>			X
	<i>BiGno\$£</i>	X		X

**Tabela 20 - Comentários dos alunos sobre textos da turma: tipo de incidência**

À medida que os alunos ganham autonomia de participação no blogue parecem esquecer a perspectiva de aprendizagem dos processos de escrita que o anima, o texto torna-se um produto social, porque atribuem mais importância às relações interpessoais que ele alimenta. Na primeira fase, os processos de escrita eram abordados nos comentários por dois motivos: os comentários da professora serviam como modelo de crítica e os comentários eram frequentemente feitos em sala de aula e transferidos para o blogue, estando por isso embebidos das intenções pedagógicas que lhes eram dadas pelas circunstâncias de ensino e de aprendizagem. Na segunda fase, a professora atribuiu autonomia aos alunos e diminuiu a quantidade de textos e comentários que produziu, pelo que os mesmos deixaram de servir como modelo, ao mesmo tempo que a comunidade turma ia reforçando os seus laços e os textos puderam ser vistos como forma de interacção social.



Se, por um lado, é verdade que os comentários centrados nos processos diminuíram de intensidade, por outro, também é verdade que os textos produzidos tiveram necessariamente de ter em conta esses processos, pois os comentários inscrevem-se numa situação comunicativa real, complexa e multidimensional, à semelhança das que são recomendadas por Barbeiro e Pereira (2007) e Ferrão Tavares e Barbeiro (2008) para a promoção de ambientes de aprendizagem da escrita.

#### **4.3. As etiquetas**

As *tags* ou etiquetas funcionam como dispositivo de categorização dos textos publicados e podem ser uma referência interessante sobre a forma como os alunos atribuem significado aos seus textos. Foi por isso pedido aos alunos que não se esquecessem de colocar as *tags* nos seus textos, embora isso nem sempre tenha acontecido.

A ilustração 2 revela as etiquetas seleccionadas para categorizar os textos, bem como o número de vezes que são utilizadas. As etiquetas repetidas um maior número de vezes correspondem a uma identificação das circunstâncias do processo de ensino e de aprendizagem da escrita (*aula, experiência, motivos para escrever, trabalho de grupo*), mostrando a ligação do blogue às actividades realizadas na sala de aula. Também são colocadas etiquetas que identificam os tipos de texto (*conto, relato, narrativa*, por exemplo) ou que sublinham as actividades a partir das quais eles foram produzidos (*leitura, escrita*). No entanto, estas etiquetas correspondem à primeira fase de publicação do blogue. Numa segunda fase passam a ser utilizadas etiquetas que categorizam os textos pelos temas e assuntos que abordam. De novo, à medida que os alunos ganham autonomia de participação esquecem os fundamentos pedagógicos do blogue, pois ganha importância o conteúdo do que é escrito em detrimento do processo de escrita.

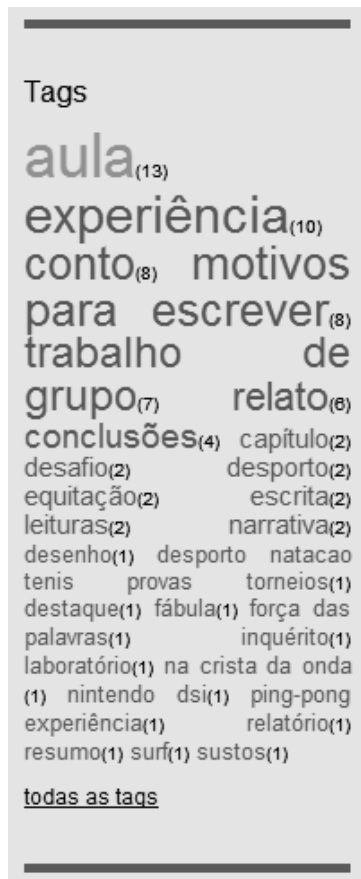


Ilustração 3 - Tags ou etiquetas utilizadas no blogue

## 5. A carta de despedida: dados relevantes para a investigação

Em Maio, após o destaque nos *Blogs do Sapo*, foi entendimento da professora e da investigadora terminar a publicação de textos no blogue, uma vez que seria necessário um certo distanciamento e objectividade dos próprios alunos para que pudessem, dali a um mês, responder ao Questionário B sem serem influenciados por acontecimentos recentes do blogue. Isso mesmo foi explicado aos alunos e, na sequência dessa explicação, foi-lhes pedido que, à laia de despedida, escrevessem uma carta informal dirigida ao blogue, personificado, para que a investigadora e professora ficasse a conhecer o que sentiam e o que pensavam no momento em que a experiência de escrita terminava.

A carta de despedida, produzida no contexto de sala de aula, mas explicitamente colocada fora de um contexto avaliativo, revela dois aspectos interessantes para a nossa investigação. Em primeiro lugar, os alunos assumem-se tanto como escritores como leitores do blogue e entendem que a sua participação é relevante em qualquer um dos

casos. Em segundo lugar, os alunos atribuem especial significado ao blogue quando o perspectivam enquanto lugar de expressão e de interacção entre os alunos da turma.

Os verbos *ler* e *escrever/publicar* aparecem de forma sistemática nas cartas. Desta forma, as vinte e sete cartas produzidas revelam alunos que se vêem a si próprios como participantes num projecto que envolveu não só a escrita, mas também a leitura. Essa participação é, para os sujeitos, evidente e importante.

Apresentamos na tabela seguinte as referências que surgem nas cartas à escrita e à leitura do blogue.

CARTA	REFERÊNCIAS À ESCRITA	REFERÊNCIAS À LEITURA
1	<i>Eu própria tenho publicado imensos textos e tenho comentado bastante.</i>	<i>Serão 4 meses (...) sem os ler [ler os textos publicados].</i>
2	<i>Foi em ti que eu publiquei os meus primeiros artigos nesta aldeia global (...).</i>	
3	<i>Gostei de publicar e de comentar (...)</i>	
4	<i>Não estive muito activo a escrever (...)</i>	<i>(...) mas posso dizer que de vez em quando ia ler os textos que em ti estavam publicados.</i>
5	<i>Não escrevi em ti (...)</i>	<i>(...) mas li os textos dos meus colegas.</i>
6	<i>O meu primeiro texto foi muito bem recebido.</i>	<i>(...) tenho visitado e lido alguns textos dos meus colegas.</i>
7	<i>Gosto muito de comentar os textos que estão publicados.</i>	<i>Gostei muito de te visitar e de ler as histórias (...)</i>
9	<i>(...) não vou publicar em ti os meus textos, aqueles longos, muito longos. É com muita pena minha que isso deixará de acontecer.</i>	
10	<i>Eu não estive muito activo a escrever textos para ti (...)</i>	<i>(...) mas li todos os que te tinham escrito.</i>
11		<i>(...) foi bom ler os textos que tinhas para me mostrar.</i>
13	<i>Desde que tu abriste que me apetece escrever textos, talvez por o meu texto ter sido o primeiro a ser publicado, quem sabe.</i>	
14	<i>Até comecei a escrever textos para em ti publicar.</i>	<i>Comecei a ir mais vezes à internet para te ler (...)</i>
16	<i>Não publiquei nada (...)</i>	<i>(...) mas fui leitora durante meses.</i>
17	<i>Depois de um ano a comentar, a ler e a escrever textos (...)</i>	<i>Depois de um ano a comentar, a ler e a escrever textos (...)</i>
19	<i>Senti que tu me inspiravas para fazer textos melhores, pois iam ser publicados.</i>	
20	<i>Só publiquei um texto pequeno.</i>	<i>Gostei de ler os textos dos meus</i>

		<i>colegas.</i>
21	<i>Eu não te publiquei mais textos (...)</i>	<i>(...) mas tenho ido muitas vezes rever as tuas publicações.</i>
22	<i>Tenho de deixar de escrever para ti durante algum tempo.</i>	
24	<i>Cumprimentos de uma das tuas leitoras e “escritoras”</i>	<i>Cumprimentos de uma das tuas leitoras e “escritoras”</i>
27	<i>Graças a ti escrevi e publiquei textos interessantes.</i>	

**Tabela 21 - Referências nas cartas dos alunos à escrita e à leitura**

Podemos observar que alguns alunos aproveitam a carta de despedida para nomear a leitura como o seu processo de participação no blogue. É o caso dos alunos que escreveram as cartas 4, 5, 10 e 21, que sublinham que o seu nível de participação em termos de escrita e publicação de textos foi pequeno, mas a leitura dos textos publicados foi a forma de participação que encontraram. De uma forma geral, os alunos mostram ter apreciado ambas as actividades, existindo cartas onde o blogue é visto como o motivo para uma transformação da escrita: nas cartas 13, 14, 19 e 27, o blogue serve como motivação para a escrita e, nas duas últimas, para uma escrita melhor, mais interessante.

Para os alunos, as actividades de escrita e de leitura estão intimamente relacionadas com dois aspectos que consideram muito importantes: a expressão do eu e o conhecimento do outro. Por isso encontramos nas cartas alusões a estas duas categorias.

CARTA	REFERÊNCIAS À EXPRESSÃO DO EU	REFERÊNCIAS AO CONHECIMENTO DO OUTRO
2		<i>Ajudaste-me a conhecer melhor os teus outros membros assim como o teu administrador.</i>
3		<i>Comecei a conhecer melhor os meus colegas (...)</i>
4		<i>Este blog serviu para eu ficar a conhecer muito melhor alguns dos meus colegas.</i>
5	<i>Gostava de ter escrito mais textos para me ficarem a conhecer melhor.</i>	
6		<i>Conheci melhor os meus colegas e até mesmo a professora.</i>
7		<i>Também pude conhecer melhor os meus colegas pois, quando escrevemos, na minha opinião, dizemos por vezes certas coisas que não diríamos se estivéssemos frente a frente com alguém.</i>
10		<i>Graças a ti consegui saber muitas coisas que os meus colegas fizeram</i>

		<i>ou sentiram (...)</i>
11	<i>Também foi graças a ti que me senti livre de me apresentar, pois é mais fácil fazê-lo por internet ou por mensagens.</i>	<i>Graças a ti, blogue, fiquei a conhecer melhor os meus colegas e os seus gostos.</i>
12		<i>Tu serviste para eu conhecer melhor os meus colegas e até mesmo a professora.</i>
14		<i>Serviste para eu conhecer melhor mais histórias de colegas meus.</i>
15		<i>(...) a conhecer melhor as pessoas que me rodeiam na escola.</i>
21	<i>(...) me tenhas ajudado a mostrar ao mundo o que sinto pela música, (...)</i>	<i>(...) me tenhas ensinado muitas histórias e as paixões que muita gente pode ter (...)</i>
24		<i>Também fiquei a conhecer melhor os meus colegas e a minha professora.</i>

**Tabela 22 - Referências à expressão do eu e ao conhecimento do outro nas cartas dos alunos**

A participação dos alunos no blogue, através da escrita ou da leitura, sublinha o sentido de pertença a uma comunidade que se identifica como turma. Uma das alunas dirige-se ao blogue dizendo *Escrevo-te para saber se a “tua turma de estimação” tem publicado em ti muitos textos* (carta 1), o que é revelador desse sentido de pertença, característica fundamental de uma comunidade de aprendizagem (Watkins, 2000). O blogue é da turma e é de cada um dos alunos como um todo, o que assume particular importância na organização interna da turma. Recordamos que estes alunos são de sétimo ano e poucos se conheciam antes da entrada para a escola, pelo que o blogue contribuiu para o estabelecimento de relações interpessoais e para a construção da identidade do grupo turma. Salientamos ainda a ideia de que, ao promover uma prática de linguagem socialmente inscrita, os alunos demonstram ter consciência de que a comunicação escrita é um acto social, no sentido de que é sempre uma relação com o outro. Mesmo quando o aluno se revela e exprime quem é ou pensa ser, fá-lo sempre sabendo que estimula ou dificulta uma relação com o outro.

## **6. Questionário B: último instrumento de investigação**

### **6.1. Aplicação do questionário**

O questionário, que designamos como questionário B (anexo 4), constitui o último instrumento de investigação que aplicámos. Trata-se de um questionário centrado na recolha de dados referentes às representações dos alunos sobre a aprendizagem da escrita e a relação entre a escrita e as tecnologias, focalizada nas alterações

percepcionadas pelos participantes desde o início do processo até ao momento em que foi aplicado, Junho de 2009.

Optámos por um momento de distanciamento entre as últimas publicações de textos no blogue e a realização do questionário B, garantindo que a reflexão suscitada pelas questões não era de alguma forma contaminada por comentários ou processos de publicação ocorridos há pouco tempo. Assim, distanciámos os últimos textos e comentários publicados em cerca de um mês das respostas ao questionário B.

A aplicação foi feita em sala de aula e foram garantidas as condições de anonimato: os alunos não estavam de qualquer forma identificados e, aprendendo com a questão levantada inicialmente a propósito do questionário A, foi pedido a um aluno que recolhesse os questionários dos colegas da forma como entendesse. Um dos alunos da turma, que se encontrava doente no final do ano lectivo, não pôde participar, pelo que o número de respondentes deste questionário é menor: 27 alunos na totalidade.

## **6.2. Apresentação dos dados recolhidos e sua interpretação**

Responderam ao questionário B vinte e sete dos vinte e oito alunos da turma, dos quais treze são raparigas e catorze eram rapazes. Escusamo-nos à apresentação dos dados referentes à caracterização dos respondentes, uma vez que são os mesmos do questionário A, onde a questão foi devidamente explorada. No entanto, gostaríamos de salientar que o primeiro grupo do questionário B era constituído por questões conducentes à caracterização dos alunos, o que se tornou útil para efeitos de cruzamento de dados, nomeadamente os referentes ao género e às classificações obtidas usualmente em Língua Portuguesa. Continuamos a procurar interpretar os dados em função das categorias anteriormente descritas a propósito do questionário A.

### **6.2.1. Atitudes sobre a escrita e as tecnologias**

Conhecer as atitudes dos alunos face à escrita em geral e ao uso de tecnologias para a escrita implica aceder em primeira mão aos gostos e aos interesses dos sujeitos. Para esse efeito, o segundo grupo de questões colocadas procurou estabelecer se os alunos gostavam de escrita extra-escolar, de escrita escolar no âmbito da Língua Portuguesa, da

escrita escolar no âmbito de outras disciplinas, da escrita no computador e da publicação da escrita na *internet*.

Mediante a apresentação de uma escala de 6 valores, em que 1 correspondia a *Não, não gosto mesmo nada!* e 6 a *Sim, gosto mesmo muito!*, foi possível determinar as reacções negativas (de 1 a 3) e as reacções positivas (de 4 a 6), bem como estabelecer médias.

Relativamente ao gosto pela escrita extra-escolar, definida na questão como *escrever fora das obrigações escolares, quando te apetece e sem ninguém te mandar*, responderam vinte e seis alunos. Embora a média apresentada nas respostas corresponda a 4,076, sendo portanto positiva, há cinco rapazes que não gostam de escrita extra-escolar, situando-se na parte negativa da escala.

No que diz respeito ao gosto pela escrita escolar realizada no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, responderam vinte e sete alunos e todos se situaram na parte positiva da escala, com uma média de 4,555. No entanto, ainda que positiva, a valorização da escrita é diferente entre rapazes e raparigas: estas últimas colocam-se mais perto do máximo da escala, com uma média de 4,923, enquanto os rapazes estão mais perto do meio da escala, com uma média de 4,285.

No âmbito das restantes disciplinas, o gosto pela escrita escolar diminui de intensidade: ainda que os vinte e sete alunos que respondem se situem na parte positiva da escala, ela apresenta uma média mais baixa, 4,111, e sem variações significativas entre géneros dos respondentes.

Quanto ao gosto pela escrita no computador, as respostas aproximam-se significativamente do limite máximo positivo: 5,518. Os vinte e sete respondentes atribuem valor positivo à resposta, salientando-se que nove raparigas seleccionam o valor 6 e que o mesmo fazem sete rapazes. No entanto, e ainda assim, há de novo uma valorização ligeiramente diferente entre rapazes e raparigas: elas apresentam respostas com uma média de 5,769 e eles, uma média de 5,285.

Relativamente ao gosto por publicar textos na *internet*, dos vinte e sete respondentes apenas um se coloca no lado negativo da escala. Os restantes respondem positivamente, com uma média de 4,592. Há, no entanto, uma alteração da tendência verificada até aqui. Quem mais gosta de publicar textos na *internet* são os rapazes, cujas respostas apontam para uma média de 4,714, enquanto as raparigas se ficam por 4,461.

### **6.2.2. Participação nas actividades relacionadas com a intersecção da escrita e das tecnologias**

O terceiro grupo de questões apresentadas no questionário B procurava compreender de que forma os alunos apreendiam a sua participação no blogue, nomeadamente através das referências a actividades relacionadas com a sua implementação e manutenção, com a publicação de textos e o uso dado às ferramentas seleccionadas para o integrarem.

Apresentamos numa tabela o número de alunos que referiram ter participado num conjunto de actividades que pré-determinámos, embora tivéssemos incluído a possibilidade de os alunos se referirem a mais actividades em que não tivéssemos pensado inicialmente, o que não motivou qualquer tipo de resposta adicional.

ACTIVIDADES RELACIONADAS COM O BLOGUE	RAPARIGAS	RAPAZES	TOTAL
Criar um endereço de correio electrónico.	10	14	24
Criar uma conta de acesso ao blogue.	8	10	17
Escrever textos publicados no blogue.	9	9	18
Escrever comentários aos textos do blogue.	11	12	22
Escrever comentários na caixa de conversação do blogue ( <i>Chat-Box</i> ).	3	2	5
Seleccionar etiquetas para textos escritos.	2	4	6
Ouvir a música na caixa de música do blogue ( <i>Playlist</i> ).	4	4	8
Ver os vídeos.	9	11	20
Participar na votação <i>online</i> .	4	5	9
Seguir ligações ( <i>links</i> ).	3	8	11
Conversar sobre o conteúdo do blogue com outras pessoas.	11	8	19

**Tabela 23 - Participação em actividades relacionados com o blogue**

Vinte e quatro alunos percepcionam ter criado um endereço de correio electrónico. No entanto, essa actividade foi realizada no início do ano lectivo durante uma aula de Língua Portuguesa, num dos laboratórios de informática, com o acompanhamento da professora e investigadora. Todos os alunos criaram nessa altura um endereço de correio electrónico “oficial” e de trabalho, seguindo aliás um esquema previamente delineado e explicado. Desse endereço enviaram um *e-mail* para o correio electrónico da professora.



Assim, deve haver uma justificação para o facto de apenas vinte e quatro alunos terem apontado a sua participação nessa actividade em vez da totalidade dos respondentes ao questionário: ou essa participação, por ter ocorrido no início do ano lectivo e o questionário estar a ser preenchido em Junho, foi apagada da memória ou os alunos consideraram que não correspondia a uma participação efectiva, por não ter sido feita de forma autónoma, mas antes conduzida de perto pela professora e investigadora. Da mesma forma podemos verificar uma incoerência entre o número de alunos que dizem ter criado uma conta de acesso ao blogue e os que efectivamente se registaram no blogue como participantes: apenas dezassete alunos dizem ter uma conta de acesso, mas há no blogue dezanove alunos elencados como autores activos. Dado que a participação na autoria do blogue não era obrigatória nem condição para a participação (os alunos podiam enviar textos para publicação por correio electrónico), devemos salientar a participação, nesta fase de construção do blogue, de cerca de 68% dos alunos da turma.

Cerca de 67% dos alunos da turma publicaram textos no blogue e aproximadamente 81% dos alunos publicaram comentários. Não podemos detectar nesta escrita diferenças significativas em termos de género, embora as raparigas revelem maior propensão para os comentários do que os rapazes, o que está de acordo com a natureza comunicativa que as raparigas revelaram imprimir na utilização dada às tecnologias, no questionário A.

A caixa de conversação síncrona do blogue foi pouco utilizada – apenas cinco alunos se referem a ela –, embora tenha correspondido a um desejo expresso pela turma. O mesmo se pode dizer da caixa de música, construída a pedido, mas apenas acedida por oito alunos.

Já as ligações e os vídeos integrados em artigos foram acedidos mais vezes, predominantemente por rapazes, o que está de acordo com os resultados do uso das tecnologias que detectámos no questionário A, nomeadamente a propensão exploratória e de consumo de bens e serviços disponibilizados *online*.

Poucos alunos etiquetaram os seus textos naturalmente – apenas seis o afirmam ter feito – e somente nove alunos participaram numa votação *online*.

*Conversar sobre o conteúdo do blogue com outras pessoas* revelou ser uma actividade bastante desenvolvida, pois foi praticada por mais de 70% dos alunos da turma, ainda que por mais raparigas do que rapazes.

### 6.2.3. Percepções dos alunos sobre a publicação de artigos no blogue

Dos vinte e sete alunos inquiridos, vinte e quatro afirmaram ter publicado artigos no blogue. A maior parte dos alunos considera que a iniciativa de escrita de artigos no blogue partiu da professora (dezassete alunos); alguns alunos apontam-se a si próprios como os autores dessa iniciativa (seis alunos) e um dos alunos refere que foram os colegas que tiveram a iniciativa (*os meus colegas queriam saber mais sobre mim*).

Dado que a maior parte dos textos publicados foi criada em situação de sala de aula, a atribuição da iniciativa à professora está à partida justificada. Interessantes são as respostas que atribuem a responsabilidade da publicação à professora, mas não retiram ao sujeito a responsabilidade da escrita, ainda que de forma negativa: *da professora, porque eu gosto de escrever mas acho que escrevo textos ridículos e por isso nunca publiquei nenhum*. Apesar da segurança com que afirma gostar de escrever, a insegurança de achar que o que escreve é ridículo afastaria sempre os textos deste sujeito da publicação e consequente partilha. Trata-se de verdadeira insegurança escritural (Dabène, 1987).

Mediante a apresentação de uma escala de 6 valores, em que 1 correspondia a *Não, não me senti especialmente motivado!* e 6 a *Sim, senti-me especialmente motivado!*, questionámos os alunos sobre se escrever um artigo para o blogue tinha sido um desafio motivante. Apenas três alunos se situaram no lado negativo da escala. 4,47 foi o valor médio obtido nesta escala, embora as raparigas apresentem uma média superior: 5. Podemos concluir que os alunos da turma consideraram em geral que escrever para um blogue é um desafio motivante.

Noutra questão, tentámos saber se os alunos tiveram cuidados especiais enquanto escreviam para o blogue. Apresentámos de novo uma escala de 1 (*Não, tive os mesmos cuidados que tenho sempre!*) a 6 (*Sim, fui muito mais cuidadoso!*), tendo obtido em média um resultado de 4. As raparigas afirmam ser mais cuidadosas que os rapazes e os alunos cujas classificações em Língua Portuguesa estão abaixo da média da turma também, estes últimos revelando por conseguinte consciência das suas dificuldades.

Interessava especialmente ficar a conhecer os cuidados tidos por estes alunos e se eles se inscreviam nas preocupações iniciais, focadas em aspectos normativos e superficiais, tal como tinham surgido no questionário A, no início do ano. Para isso, solicitámos aos alunos que descrevessem esses cuidados especiais. Verificamos que a maioria das

respostas aponta ainda para as questões que têm a ver com a ortografia, perfazendo um total de 10 referências, mas muitos alunos dominam já referências a outros aspectos do processo de escrita, usando inclusivamente alguma metalinguagem. Significa isto que os alunos não se referem apenas a categorias que associamos à microestrutura do texto, mas também às que têm a ver com elementos macroestruturais.

Sistematizando o conteúdo das referências apresentadas pelos alunos, o que aparece agora como preocupação do aluno é a forma como o texto é integrado num contexto de produção específico (*tentei não dizer o nome todo das pessoas que referi e não dar demasiadas informações*) e a partir dele se imagina o potencial leitor (*tive em conta que o país inteiro poderia ver os meus textos*), o que exige dos alunos cuidados que vão desde a materialidade da escrita, nomeadamente com o tipo de letra, à necessidade de clareza e de vocabulário apropriado, à antecipação de possíveis problemas de compreensão do leitor, solucionáveis com sintaxe cuidada. O possível leitor é referido explicitamente, entendido como qualquer pessoa, o que exige também cuidado ao nível do conteúdo textual, particularmente com o tipo de informação disponibilizada. Há um trabalho redobrado ao nível da revisão textual (*Verificar tudo – pontuação, acentos, sentido*).

Interessava igualmente conhecer se o nível de insegurança escritural tinha ou não aumentado durante o processo de escrita. Numa escala de 1 (*Não, não me senti especialmente inseguro!*) a 6 (*Sim, senti-me muito mais inseguro!*), apenas uma rapariga e um rapaz se colocaram do lado positivo da escala. Solicitados a descreverem as suas inseguranças, verificamos que em ambos os casos as inseguranças resultam do medo da reacção dos colegas de turma: *enquanto escrevia tive medo de estar a magoar algum dos meus colegas ao referir o nome deles e de estar a dar muitos erros; se escrevesse alguma coisa disparatada, podia haver um pouco de gozo em relação ao blog*. Estes alunos mostram reconhecer que um texto é um acto social e, porque o é, pode suscitar as reacções dos outros.

Quisemos conhecer que sentimentos experimentaram os alunos face ao acto de publicação, sabendo que os textos iam ser lidos e comentados. Tratando-se de uma questão aberta, categorizámos o conteúdo em função sentimentos positivos, negativos e neutros, que em alguns casos se cruzam e são portanto sentidos como co-existent. Apenas vinte e um alunos responderam à pergunta.

Três alunos referem claramente o seu contentamento (*Senti-me contente/feliz/bem*).

Dois alunos referem a motivação para a escrita, nomeadamente em termos de força e intensidade do investimento: *Senti-me motivada para escrever mais; Senti motivação pelo*

*que estava a fazer, pois sabia que o meu trabalho ia dar frutos.* Alguns alunos sentem a publicação como auto-revelação (*Senti que as pessoas que me lessem me iam conhecer um pouco melhor*), ao que acrescentam por vezes um certo nervosismo, alguns receios e preocupações, tal como as da aluna que aproxima a situação de publicação na *internet* da situação de teste, que a *apavora*, fazendo-o porque ganhou nítida consciência de que, no processo de publicação de textos, procuramos sempre a validação da nossa escrita e, em última análise, de nós próprios. Dois alunos manifestam alguma desilusão e frustração, quer pelo número reduzido de comentários que os textos receberam, quer pela falta de tempo para escrever mais no blogue.

Outros alunos assumem que não sentiram *nada* face à publicação ou assumem que não pensaram muito sobre o blogue

Os sentimentos enunciados pelos alunos demonstram que há consciência da escrita enquanto acto de exposição do sujeito que escreve numa situação de comunicação real. O texto, entendido de novo como acto social, desencadeia a acção dos outros, havendo a percepção de que essa acção pode não ser a desejada. Há igualmente a expressão inerente de receios de não se ser capaz de corresponder às expectativas da comunidade de escrita e de leitura constituída pelo conjunto de autores-leitores do blogue.

Neste sentido, tentámos perceber até que ponto os comentários recebidos tinham sido importantes para os alunos, na escala de 1 (*Não, o comentário foi-me indiferente!*) a 6 (*Sim, o comentário foi muito importante!*). Obtivemos um resultado médio de 4,6, sem variações significativas em termos de género. De um conjunto de dezanove respondentes, cinco situam-se no lado negativo na escala e onze no lado positivo. Solicitámos ainda aos alunos que explicassem de que forma esses comentários tinham sido importantes e obtivemos respostas que nos permitem dizer que os comentários foram relevantes para a autoconfiança dos alunos enquanto sujeitos de escrita:

- ◆ *Por exemplo: “Gostei do teu texto”. Acho que essa pessoa gostou mesmo do meu texto;*
- ◆ *Fiquei a saber que as pessoas gostaram do meu texto e encorajaram-me para continuar a participar na música (a música era o tema do texto);*
- ◆ *Pude ver o que acharam do meu texto e que estavam interessados, pois comentaram;*
- ◆ *Fiquei a saber o que agradou e desagradou às pessoas no meu texto;*
- ◆ *Foi importante para saber o que acharam do meu texto;*
- ◆ *Foi importante porque queria saber o que pensavam sobre o meu texto.*

Um aluno refere o contributo dos comentários para a aprendizagem da escrita:

- ♦ *Os comentários foram importantes para o meu trabalho. Permitiram-me detectar alguns erros nos meus textos e assim melhorá-los e criar outros melhores.*

Quatro alunos não explicam a importância que tinham atribuído aos comentários.

Para concluir as questões referentes à escrita de artigos ou *posts* e sua publicação no blogue, questionámos os alunos que não tinham participado neste âmbito sobre o que teria de ser diferente para que houvesse a sua participação. Um aluno opta por não responder. Uma aluna afirma claramente: *Não deveria ser nada diferente, eu é que não gosto muito de publicar textos meus porque tenho receio das opiniões dos leitores.* Um outro aluno afirma que *o blogue deveria ser só da turma*, referindo-se certamente à possibilidade de leitura dos seus textos por pessoas exteriores à turma. Em ambos os casos, o que está em causa é a insegurança escritural dos alunos face à possibilidade de leitura dos seus textos pelos outros.

#### **6.2.4. Percepções dos alunos sobre a escrita de comentários no blogue**

Partindo da evidência de que escrever para publicar no blogue tem características diferentes de escrever comentários aos textos publicados, interessava igualmente ter acesso às percepções dos alunos sobre a escrita de comentários.

Assim, perguntámos aos alunos que tinham escrito comentários a textos no blogue se preferiam escrever comentários ou artigos para o blogue.

Curiosamente, apenas três alunos não responderam de entre os vinte e sete respondentes, o que significa que vinte e quatro alunos se assumem neste momento autores de comentários. Ora, este número entra em contradição com o número de alunos que se identificaram como autores de comentários (cf. 4.5.2.2. *Participação nas actividades relacionadas com a intersecção da escrita e das tecnologias*), vinte e dois. Conferimos a existência de diferentes autores de comentários no próprio blogue. Paralelamente aos comentários da administração/professora e de um autor exterior à turma, encontramos de facto vinte e quatro alunos a comentarem textos, pelo que se confirma a existência de vinte e quatro autores de comentários.

Para a pergunta *Preferes escrever um comentário no blogue a escrever um artigo (post)?* apresentámos uma escala de 1 (*Não, para mim é igual escrever um ou outro!*) a 6 (*Sim, sem dúvida!*) e pedimos aos alunos para explicarem o seu ponto de vista.

Os alunos, na globalidade, apresentam uma média de resposta de 3,916, assinalando a sua preferência por comentários. Há, porém, diferenças significativas entre as respostas de rapazes e raparigas: as raparigas preferem comentar mais do que os rapazes (4,333 contra 3,5), o que reforça a ideia com que ficámos no Questionário A sobre o facto de as raparigas utilizarem a *internet* para comunicarem através de comentários nas redes sociais. Igualmente significativo é o facto de os alunos cuja classificação em Língua Portuguesa é inferior à média da turma preferirem igualmente comentar a escrever artigos (4,666 contra 3,166), o que podemos ligar à insegurança escritural.

As explicações dadas pelos alunos para as suas respostas põem em evidência a sua consciência de que artigos e comentários resultam de processos de escrita e em produtos de escrita diferentes.

Alguns alunos sublinham as diferenças em termos do esforço solicitado, embora reconhecendo que não é esse esforço que faz com que se goste mais ou menos de escrever. Diz uma aluna que *é mais fácil escrever um comentário do que um artigo porque quando escrevemos um comentário estamos a dizer o que pensamos; e for ao contrário, demoramos mais tempo, mas eu até gosto de escrever*. Para os alunos, os artigos requerem *muito mais concentração* porque são *mais complexos*. Os comentários, por sua vez, não são tão exigentes: na perspectiva de um aluno, *é mais fácil criticar um trabalho do que criá-lo*.

Outros alunos referem a diferença em termos da função (*um comentário ajuda as pessoas a ver quais foram os seus erros*) e da utilidade do texto (*Posso dar dicas e informações*). Assim, para os alunos, os comentários, desde que construtivos, são fundamentais para que o sujeito que escreve se aperceba das qualidades e defeitos do que escreveu, sem que isso seja desmotivador: *é muito bom comentar, ou seja, dar ideias e motivação aos meus colegas para a elaboração dos seus textos, assim como gosto que comentem o meu trabalho, seja bom ou mau o comentário*.

Salientamos que apenas doze alunos explicaram o seu ponto de vista, metade dos respondentes, o que revela dificuldade em explicar as preferências pessoais. Um aluno ainda tenta, mas limita-se a reforçar a sua resposta: *Eu gosto de escrever artigos para o blog, também gosto de comentar, mas não tanto como escrever um artigo*.

Questionámos ainda os alunos sobre as razões que os tinham levado a comentar os textos dos colegas. Três alunos autores de comentários não respondem à questão. Quanto aos restantes, as razões apresentadas vão das puramente pragmáticas (*Porque a professora pediu*) até outras bem mais complexas.

A maior parte dos alunos vê no seu desejo de comentar um sinal de espírito de entreajuda entre os alunos da turma. Dez alunos elaboram a sua resposta em termos da ajuda dada aos colegas e dizem que o comentário foi feito *para ajudar*. Outros vão nesta perspectiva um pouco mais longe: a ajuda permite aos outros *melhorarem o seu texto*, funcionando como garantia de uma relação recíproca que é mediada pelos comentários escritos: *Como os comentários que me fizeram foram importantes para mim, talvez os meus sejam importantes para os outros*.

Outros alunos sublinham uma necessidade de comentar, como uma força urgente que os conduz ao comentário, porque se sentem implicados no processo (*os textos falavam sobre mim*) ou para se sentirem implicados nele (*Já que não fazia textos quis participar fazendo comentários*).

Há alunos que põem a tónica dos comentários no seu gosto pessoal pelo comentário ou pelo texto que motiva o comentário: *Achei piada. Foi interessante comentar*. Um aluno afirma: *acho giro comentarmos (positiva ou negativamente) os textos dos colegas, fez-me sentir importante*. Este último aluno evidencia igualmente que o simples facto de a sua opinião ser valorizada o fazer sentir importante, significativo.

Quisemos ainda saber se os alunos tinham tido cuidados especiais enquanto escreviam comentários. Apresentámos uma escala de 1 (*Não, tive os mesmos cuidados que tenho sempre!*) a 6 (*Sim, fui muito mais cuidadoso!*). A maior parte dos alunos coloca-se do lado negativo da escala, numa média global de 2,8. De facto apenas seis alunos afirmam ter tido cuidados especiais. Destes seis, três referem cuidados com aspectos normativos (erros, pontuação, vocabulário) e três explicam que os cuidados tidos tiveram a ver com o efeito do comentário sobre o destinatário do texto (*escrever com um discurso simples e directo, com o cuidado de não comentar destrutivamente; cuidado para que todos percebessem o meu ponto de vista, sem magoar ninguém; pensei antes de escrever*).

Comparando os dados obtidos nesta resposta com os dados obtidos na questão dirigida aos cuidados tidos com os textos escrito e publicados no blogue, verificamos que os níveis de exigência dos sujeitos de escrita descem de forma significativa nos comentários, percebidos como textos menos elaborados e mais comunicativos.

Da mesma forma, questionados sobre os sentimentos tidos por saber que o comentário ia ser lido ou até comentado, a diversidade de sentimentos identificados pelos alunos é agora menor.

Nove alunos afirmam não ter sentido *nada de especial* e dois justificam-no de forma clara: *Como nunca escrevi asneiras nem coisas desse género, não temia nenhum tipo de comentário; apenas escrevi o que pensava sobre os textos e os meus comentários são positivos*. Assumem a seriedade intelectual com que escreveram os seus comentários como justificação para não se sentirem inseguros e receosos. Porém, alguns alunos demonstram ter sentido algum receio das reacções dos possíveis leitores, em especial do destinatário imediato do comentário, o autor do texto original: *às vezes tinha um pouco de medo que as pessoas levassem a mal; só tive medo que o comentário não fosse aceite; apenas senti que poderia haver pessoas que não concordassem comigo*. Um aluno refere ter sentido vergonha: *Senti vergonha, porque eu senti que toda a escola ia ler*. Outros dizem ter-se sentido *bem* e contentes por a sua opinião ser importante: *Senti que alguém tinha dado valor ao meu comentário e talvez até tenha gostado*.

Relativamente aos alunos que não escreveram comentários, quisemos saber o que teria de ser diferente para que o tivessem feito. Dois alunos não responderam à questão e os outros dois referiram o seguinte: *Só a pessoa que escreveu o texto que eu ia comentar ficava a saber a minha opinião; Nada, eu não quis escrever comentários*. O primeiro aluno assume que escrever é expor-se perante todos e não o deseja fazer; o segundo aluno assume o seu não querer escrever comentários como motivação e portanto reconhece que nenhuma alteração das condições de participação no blogue o poderia fazer mudar de ideias.

#### **6.2.5. Percepções dos alunos sobre efeitos da sua participação no blogue**

Na quinta parte do Questionário B, foi nossa intenção elaborar uma série de questões relacionadas com efeitos da participação dos alunos no projecto de escrita envolvido no blogue. Interessava-nos saber como os alunos percepcionavam as mudanças ocorridas, se é que de facto sentiam que tinham existido.

A primeira questão colocada dizia respeito à eventualidade de um aumento da frequência de escrita extra-escolar e perguntava aos alunos se o blogue tinha contribuído para os alunos sentirem *vontade de escrever mais vezes, sem ninguém mandar, para o blogue*



ou com outra finalidade. Mediante a apresentação de uma escala de 1 (*Não, escrevo o mesmo!*) a 6 (*Sim, passei a querer escrever mais!*), os alunos situaram-se positiva e ou negativamente e, aos que se situavam na parte positiva da escala, foi pedido que identificassem os tipos de texto que passaram a escrever mais.

Responderam vinte e seis alunos e obtivemos em média um valor de 3,346, situado portanto na parte negativa da escala. No entanto, há uma variação significativa nas respostas de raparigas e rapazes: os rapazes situam-se num valor médio de 2,785 e as raparigas num valor médio de 4. Se olharmos para as respostas de um ponto de vista de representação positiva ou negativa, entre os catorze respondentes do género masculino, dez afirmam que escrevem o mesmo e quatro dizem-nos que escrevem mais; entre os doze respondentes do sexo feminino, quatro afirmam que escrevem o mesmo e oito dizem-nos que escrevem mais. Também existem diferenças nas respostas dos alunos cuja classificação é inferior à média da turma. Neste caso, há oito alunos que afirmam que escrevem mais e seis que dizem escrever o mesmo. Relativamente aos alunos cuja classificação é superior à média da turma, oito revelam que escrevem o mesmo e quatro que escrevem mais.

A variação das respostas quanto ao género é coerente com o que o Questionário A já indicava: as raparigas escrevem textos extra-escolares com mais frequência do que os rapazes da turma. Já no que diz respeito à variação das respostas de acordo com a classificação obtida em Língua Portuguesa, nos dados do Questionário A não surgia qualquer relação entre a escrita extra-escolar e a classificação dos alunos em Língua Portuguesa. O blogue parece assim ter motivado os alunos com mais dificuldades para a escrita extra-escolar.

Relativamente aos textos que passaram a escrever, os alunos cuja posição é positiva na escala referem-se a alguns textos especificamente. Sete alunos nomeiam os textos: *mais poemas; poesia e textos que me vêm à cabeça; textos de aventuras; contos; textos sobre detectives e casos policiais; textos dedicados a alguém.*

Encontramos nesta escrita extra-escolar motivada pelo blogue tipos de texto que já tínhamos encontrado no Questionário A: a escrita poética, a narrativa e a reflexiva e intimista.

Há, no entanto, expressão de outros tipos de texto ainda não encontrados:

- ◆ *O que eu mais gosto de escrever é as sensações do dia-a-dia*
- ◆ *Textos informativos*

- ◆ *Textos sobre desporto*
- ◆ *Textos sobre animais*

Aparentemente, a escrita escolar parece ter contaminado a escrita extra-escolar e os tipos de texto passaram a incluir um registo aproximado do da crónica (*escrever as sensações do dia-a-dia*) e textos informativos e expositivos.

Há quem se refira à diversidade de textos extra-escolares: *Passei a escrever qualquer tipo de texto, seja de aventura seja de outra coisa qualquer.*

Há ainda quem prefira reforçar a questão do gosto pela escrita nesta pergunta e não a do tipo de texto: *Eu sempre gostei de escrever, mas agora ainda gosto mais.*

Há também um enigmático *Descobri uma nova amizade* que nos pode levar a supor que os textos extra-escolares que este aluno passou a escrever servem, de alguma forma, para reforçar essa amizade.

Quisemos igualmente saber se os alunos tinham de alguma forma passado a escrever mais *e-mails* por iniciativa própria, uma vez que esta tinha sido uma forma privilegiada de comunicação escrita no início do projecto de publicação do blogue. Apresentámos uma escala de 1 (*Não, escrevo o mesmo!*) a 6 (*Sim, passei a escrever mais e-mails!*) e a maior parte dos alunos situou-se no pólo negativo da escala, com uma média de 2,960. Assim, dos vinte e um alunos que respondem à questão, há nove alunos que afirmam que passaram a enviar mais *e-mails* por iniciativa própria e quinze que dizem que escrevem a mesma quantidade. Há, no entanto, variação significativa em termos de género: quem afirma que passou a escrever mais *e-mails* são os rapazes e não as raparigas (sete contra três). Da mesma forma, há variação em termos de classificação na disciplina de Língua Portuguesa: quem passou a escrever mais *e-mails* foram os alunos com classificação inferior à média da turma e não os outros (sete contra três). Podemos concluir, de acordo com o que já conhecemos dos dados relativos ao Questionário A, que foram os rapazes quem descobriu uma forma nova de comunicação escrita, assim como os alunos com mais dificuldades em Língua Portuguesa.

De igual forma, pretendemos saber se os alunos tinham sido inspirados pela experiência a criarem um espaço de expressão escrita próprio na *internet* (um blogue, uma página numa rede social ou um *website*). De novo, apresentámos uma escala de 1 (*Não, não me senti tentado a criar um espaço!*) a 6 (*Sim, criei e mantenho o meu espaço!*). Sete raparigas e sete rapazes, entre vinte e seis respondentes, colocam-se no pólo positivo da escala. Globalmente, os alunos assinalam o valor 3,573 em média. Isto significa que mais de 50% dos alunos experimentaram escrever num espaço próprio na *internet*, com base

na experiência tida. Destes catorze alunos, oito assinalam o valor máximo 6, o que mostra que a sua experiência não foi apenas iniciada, mas também mantida.

Era importante conhecer a percepção dos alunos sobre o contributo do blogue para a aprendizagem da escrita, dos conteúdos e competências de Língua Portuguesa e do saber em geral.

Assim, questionámos os alunos sobre o contributo do blogue para escreverem melhor, apresentando uma escala de 1 (*Não, o que aprendi não tem a ver com o blogue!*) a 6 (*Sim, aprendi a escrever melhor com ele!*) e obtivemos dos vinte e sete respondentes um resultado médio de 4,076, revelando uma resposta positiva. Salientando a reacção positiva ou negativa, dezassete alunos dizem que o blogue contribuiu para escreverem melhor, sem que se evidencie qualquer variação por género. Já no que diz respeito às classificações em Língua Portuguesa, são os alunos com mais dificuldades e abaixo da média de classificações da turma que dizem que esse contributo foi maior: doze alunos com classificações abaixo da média da turma (de entre os catorze nesta situação) assinalam em média o valor 4,571, com moda de 5, ao contrário dos alunos que se encontram na situação oposta, que assinalam em média o valor 3,230, com moda de 3. Deste modo, são os alunos com mais dificuldades em Língua Portuguesa que sentem que melhoraram a sua escrita.

Relativamente ao contributo do blogue para aprendizagens importantes em Língua Portuguesa, foi apresentada a escala de 1 (*Não aprendi nada de importante com o blogue!*) a 6 (*Sim, aprendi coisas muito importantes!*). Os alunos situam-se em média no valor 4,296 e numa moda de 5. No total, vinte alunos situam-se no lado positivo da escala e os que não o fazem em nenhum caso se situam no pólo mínimo de 1. De novo, não encontramos variação das respostas por género dos alunos, mas voltamos a encontrar a variação relativa à classificação em Língua Portuguesa: doze dos catorze alunos com classificações abaixo da média da turma situam-se em média no valor 4,785 e numa moda de 5, ao contrário dos que estão na situação oposta, que se situaram num valor médio de 3,769. São portanto, de novo, os alunos com mais dificuldades em Língua Portuguesa que sentem que aprenderam mais em relação à disciplina.

Os alunos foram questionados sobre o contributo do blogue para aprendizagens importantes no âmbito de outras disciplinas, sem nomearmos alguma, para que pensassem no saber escolar em geral. Apresentámos a escala de 1 (*Não aprendi nada de importante!*) a 6 (*Sim, aprendi coisas muito importantes!*) e as respostas situam-se num valor médio de 3,407 e numa moda de 3. Os alunos que se situam na parte positiva

da escala são sobretudo raparigas: em média, elas seleccionam o valor médio de 3,846, enquanto os rapazes escolhem em média o valor 3. Também verificamos que os alunos com classificações abaixo da média da turma sentem que aprenderam coisas importantes no âmbito de outras disciplinas ao contrário dos que se encontram na situação oposta (em média, indicam o valor 4 contra 2,769).

#### **6.2.6. *Percepções dos alunos sobre o contributo do blogue para estabelecimento de uma comunidade***

Na sexta parte do Questionário B considerámos importante conhecer as representações dos alunos sobre as dinâmicas sociais e colaborativas que foram exigidas pelo recurso ao blogue para a aprendizagem da escrita.

Pretendemos saber se os alunos consideravam que tinham alargado o seu grau de conhecimento do outro (colegas e professora), se tinham apreciado os momentos de escrita colaborativa realizados na sala de aula para o blogue, se esses momentos colaborativos tinham sido alargados às conversas do dia-a-dia, se o blogue tinha contribuído para a turma escrever melhor, enquanto um todo, e se, num momento de reflexão final, consideravam preferível escrever num blogue de turma ou num blogue individual.

Questionámos os alunos sobre se o blogue tinha contribuído para que ficassem a conhecer melhor a professora e os colegas de turma, apresentando uma escala de 1 (*Não, nem por isso!*) a 6 (*Sim, fiquei a conhecê-los muito melhor!*), solicitando aos alunos que respondessem positivamente que dessem exemplos de aspectos que tivessem ficado a conhecer melhor. Responderam vinte e um alunos e a média de respostas atingiu o valor 4,090. Enquanto os rapazes se dividem entre respostas positivas e negativas (sete e seis rapazes, respectivamente) com um valor médio de 3,769, as raparigas, à excepção de uma, colocam-se no lado positivo da escala, com um valor médio de 4,555. Os alunos com classificações em Língua Portuguesa abaixo da média da turma referem com mais frequência e intensidade terem ficado a conhecer melhor os colegas e a professora, com um valor médio de 4,307, contrastando com os alunos com classificações acima da média da turma, cujo valor médio é 3,777.

Os aspectos focados pelos alunos como exemplos do que ficaram a conhecer melhor podem ser divididos em duas categorias: os que abordam o conhecer melhor de forma

geral e os que abordam o conhecer melhor a partir dos textos a que tiveram acesso, referenciando-os.

Na primeira categoria inserem-se afirmações como: *Soube que existem colegas de turma que têm sonhos muito para além do que eu imaginava; Fiquei a conhecer os interesses / os sonhos / os gostos / as histórias...* A primeira categoria mostra que os alunos encaram o blogue e os textos nele publicados como revelação do outro, por se poder ficar a conhecer os seus sonhos, interesses, gostos e histórias pessoais.

A segunda categoria revela que os textos mostram o outro enquanto escritor e nesse sentido são igualmente revelação do inesperado no outro, daquilo que surpreende (*Às vezes as pessoas exprimem-se quando escrevem e ficamos a conhecê-las muito melhor; Fiquei a conhecer melhor os tipos de texto que os meus colegas escrevem e quais os temas que mais abordam*). A questão do jeito para escrever, que pode ser considerada uma representação obstáculo da aprendizagem da escrita, passa a ser posta em causa pelos sujeitos, dado que referem que há *muitos colegas com jeito para escrever* ou que *têm todos muito jeito*. A referência à avaliação da professora é também importante (*Fiquei a conhecer a avaliação da professora nos textos*), o que significa que o aluno tomou consciência de que há mecanismos de avaliação a serem utilizados, pelo que os pode tomar como referências para a melhoria dos seus textos.

Tal como foi descrito, as actividades de escrita em sala de aula foram muitas vezes actividades colaborativas, realizadas em grupos e a pares, especialmente quando a publicação no blogue era parte do processo de escrita. Assim, quisemos questionar os alunos sobre se tinham gostado dos momentos de escrita em grupo e apresentámos uma escala de 1 (*Não, não gostei mesmo nada!*) a 6 (*Sim, gostei mesmo muito!*) e pedimos aos alunos que explicassem o seu ponto de vista. Na escala, o valor médio obtido por vinte e um respondentes é positivo: 4,523. Das vinte e uma respostas, apenas três raparigas respondem colocando-se no lado negativo da escala. Explicam a sua decisão de forma coerente, apontando a incompatibilidade com uma pessoa do grupo (*Não foi um trabalho muito motivante, porque uma pessoa com quem eu estava em grupo não era a que eu desejava*), o pouco gosto pelo tipo de trabalho solicitado (*não gosto muito de escrever*) e a preferência pelo trabalho individual (*prefiro escrever sozinha*).

As onze explicações apresentadas para as respostas positivas salientam as vantagens do trabalho em equipa (*cada um tinha uma opinião diferente e conseguimos conciliar todas; gosto do trabalho de grupo, ficam lá as ideias todas*).

Os alunos apontam a colaboração e a interactividade das actividades em grupo (*tive oportunidade de ouvir outras ideias, o que enriqueceu o meu texto*), a que acrescentam o divertimento: *é muito criativo e soltamos umas boas gargalhadas*.

Um aluno refere ainda um aspecto importante: *Foi uma experiência nova*. Podemos ligar esta sensação de novidade e até a de estranheza anotada numa das respostas (*é como se estivesse noutro mundo a escrever*) ao facto de sabermos, de acordo com os dados do Questionário A, que os alunos não costumavam escrever textos de forma colaborativa em sala de aula.

Perguntámos aos alunos se se recordavam de alguma conversa tida com os colegas de turma, fora da aula, sobre o blogue, que quisessem contar. Somente seis alunos optaram por responder a esta questão, quatro raparigas e dois rapazes. Uma das raparigas afirma: *Conversámos sobre os textos e os comentários aos textos. Nessa conversa reparámos que quase toda a gente tinha escrito e comentado*. Uma outra rapariga reporta uma conversa em que falaram dos *textos que mais gostámos e que menos gostámos*. As conversas sobre os textos são importantes para conduzir a uma reflexão conjunta e é interessante notar como a primeira aluna realça a participação da turma e a segunda nos diz que ponto de partida para essa reflexão é a perspectiva do leitor. Outra aluna revela que a conversa de que se recorda extravasa a turma e entra na esfera familiar: *Só me recordo de dizer aos meus pais que temos um blog*. Um rapaz afirma que conversaram *que era fixe termos o nosso próprio blogue* e uma rapariga que *era muito interessante para nos ficarmos a conhecer melhor*. Estes dois alunos sublinham a reacção positiva das conversas à existência do blogue enquanto projecto conjunto, entendido como pertença de todos. Note-se a presença da primeira pessoa do plural. Destacada a importância do blogue para o sentido de comunidade, um aluno afirma ainda *Conversei com o Daniel sobre uma rapariga*, o que mostra como o blogue foi importante para estes alunos construírem a sua identidade pessoal e encontrarem o seu lugar no grupo-turma através do que descobriram sobre os seus colegas. Ora, este significado é entendido pelos alunos como pessoal e íntimo, o que justifica que esta questão seja a que tem menos respondentes e a que tem mais respostas iniciadas, riscadas e abandonadas.

Os alunos foram igualmente questionados sobre a sua percepção sobre o contributo do blogue para a aprendizagem da escrita da turma, entendida como um todo. A partir de uma escala de 1 (*Não, não ajudou mesmo nada!*) a 6 (*Sim, ajudou mesmo muito!*), os vinte e seis alunos respondentes revelam que o blogue ajudou a turma a escrever

melhor, mas essa ajuda não foi muito significativa: o valor médio obtido nas respostas é 3,884. As raparigas atribuem mais valor ao blogue neste aspecto (média de 4), enquanto os rapazes lhe atribuem menor importância (média de 3,615). Esta valorização diferente é ainda mais forte quando tomamos em linha de conta a classificação média em Língua Portuguesa. Os alunos com classificações abaixo da média da turma assinalam em média o valor 4,538 e os alunos com classificações acima da média da turma seleccionam em média o valor 3,076.

Pedimos aos alunos que valorizavam positivamente o contributo do blogue para referirem formas em que ele terá ajudado a turma a escrever melhor. Os alunos referem-se à quantidade e ao tipo de investimento posto na escrita: *Eu acho que motivou a turma a escrever mais; Passaram todos a escrever com mais cuidado e com menos erros.*

Explicam igualmente que houve melhorias na qualidade dos textos, no que entendem ser os aspectos mais significativos, nomeadamente o escrever *sem erros ortográficos*, textos *melhor construídos, com sentido, que dá gosto ler.*

Há quem se refira a uma alteração da insegurança escritural que inicialmente observou nos outros: *Algumas pessoas ficaram mais confiantes em si próprias, sabendo que os outros gostaram de ler os seus textos.*

Há igualmente quem se refira às aprendizagens motivadas pelo blogue na sua relação com as actividades de sala de aula: *Acho que a turma ficou com mais conteúdos; Ajudou porque quando a professora via que um texto tinha algo mal avisava-nos.*

Há ainda uma aluna que não quer fazer generalizações: *Não sei se ajudou a turma, mas a mim ajudou.*

Finalmente, há um aluno que faz questão de dar a sua opinião ainda que não se inscrevesse nos alunos solicitados a fazê-lo, porque, sendo um aluno autónomo, o perturbou a falta de iniciativa de alguns colegas, ou seja, o seu fraco investimento no blogue:

- ♦ *Apesar de não ter assinalado nenhum dos primeiros espaços, eu explico a minha opinião. Acho que não ajudou aqueles que nem sequer escreveram um texto por iniciativa própria.*

Numa última questão relativa à turma, perguntámos aos alunos se, caso lhes fosse dado escolher, prefeririam escrever num blogue individual ou num blogue de turma.

Sete alunos optam pelo blogue individual e treze alunos preferem o blogue colectivo, de turma. Estes últimos, seis rapazes e sete raparigas, têm sobretudo classificações acima

da média da turma, em Língua Portuguesa, e revelam uma opção motivada muitas vezes por aspectos pragmáticos: *ser mais fácil*, *ter mais visitas*, *ter o trabalho de escrita dividido por várias pessoas*.

Outros alunos referem-se à construção da comunidade, visualizada como conhecimento do outro e partilha: *passamo-nos a conhecer melhor; é mais interessante, pois há mais texto; seria mais fácil a discussão de várias ideias*.

De maneira complementar, alguns alunos referem-se ao divertimento implicado na construção do blogue, por ser *mais giro*, *mais divertido* e *de certeza mais elaborado*.

Para outro aluno, o que está em causa num blogue colectivo é a dissolução da sua própria participação na dos outros, encarada como aspecto positivo para quem não pretende ser o foco da atenção de um potencial leitor: *não seria só sobre mim*.

Este mesmo aspecto é perspectivado de forma negativa por outros alunos, que preferem um blogue individual em que pudessem espelhar as suas próprias características ou, como diz um aluno, um blogue *à minha maneira*,

O blogue individual é também visto como salvaguarda da identidade, reconhecendo que a partilha com a turma tem desvantagens e coloca o sujeito que escreve numa situação de exposição. Dois alunos afirmam que num blogue individual *as pessoas não me conheciam e assim eu estava à vontade para escrever*, o que favoreceria *a minha privacidade e assim também não tinha de levar com as opiniões dos outros*. Estas últimas afirmações revelam alunos para quem escrever é sobretudo escrever para si próprio e para quem o blogue se inscreve mais no âmbito do extra-escolar do que do escolar. O mesmo faz o aluno, cuja insegurança escritural se torna evidente, quando diz: *Porque ao menos não lêem o que escrevo*.

Um aluno refere-se à confusão inerente ao trabalho de equipa motivado pelo blogue colectivo, que lhe desagrada:

Há três alunos que não conseguem escolher entre participar num blogue colectivo e criar um blogue individual, porque ambas as situações lhes agradam.

Há igualmente um aluno que não consegue escolher porque considera que o factor publicação de texto o pressiona enquanto sujeito de escrita, o que lhe desagrada: *Tanto me fazia, pois tem a mesma pressão*.



### **6.2.7. Percepções dos alunos sobre o contributo do blogue para a aprendizagem da escrita**

Na sexta e última parte do Questionário B tentámos obter dos alunos algumas reflexões finais que nos permitissem ficar a conhecer as suas percepções sobre o contributo das tecnologias para a aprendizagem da escrita.

Numa primeira questão perguntámos aos alunos o que tinham aprendido com o blogue sobre a escrita e sobre os textos. Responderam à questão vinte e dois alunos. Grande parte dos alunos refere-se a aprendizagens relacionadas com aspectos processuais da escrita: *aprendi regras que não sabia, aprendi a pontuação, a formar um texto, aprendi que devemos fazer frases curtas, que há uma estrutura própria, que há um seguimento para as frases fazerem sentido, aprendi palavras novas e que podemos partilhar a nossa imaginação com várias pessoas.*

Uma aluna menciona uma aprendizagem relativa à planificação de texto: *O que eu aprendi com o blogue foi que antes de escrever no blogue temos de escrever numa folha.*

Três alunos referem-se à aprendizagem relativa ao género de texto que é o próprio blogue: *aprendi como se escreve num blogue; passei a saber mais sobre blogues e passei a saber fazer um; os textos não podem ser muito grandes num blogue.*

Uma aluna refere-se a uma aprendizagem sobre as expectativas do leitor, tendo aprendido *os tipos de texto que as pessoas gostam de ler.*

Cinco alunos referem alterações na sua relação com a escrita: *aprendi que gosto muito mais de escrever quando tenho incentivo; que os textos podem ser muito mais interessantes do que às vezes pensamos; que é bom fazer um texto que agrada a todos; que ultrapasso o número de palavras e dantes nunca chegava a atingir o número pedido; que escrever é uma coisa boa, quando comesças a escrever as primeiras linhas achas que não tens ideias, mas depois o texto vai fluindo cada vez mais e na minha opinião um texto nunca está acabado, há sempre algo a escrever.*

Dois alunos dizem-nos que aprenderam, mas nada definem sobre a aprendizagem: *aprendi muita coisa, aprendi a escrever melhor.*

Dois outros alunos afirmam não ter aprendido nada ou pelo menos nada que não soubessem antes.

A questão seguinte dizia respeito à percepção dos alunos sobre se as tecnologias, nomeadamente o computador e a *internet*, ajudavam na aprendizagem da escrita. Responderam vinte e cinco alunos, dezanove dos quais positivamente. Três rapazes não vêem vantagens no seu uso e três alunos respondem que não sabem. Os três rapazes que respondem negativamente ligam a utilização das tecnologias à questão dos erros ortográficos, mostrando as mesmas preocupações com aspectos normativos e superficiais da escrita que tinham sido observadas nos dados do Questionário A, embora agora só três alunos mantenham a sua opinião. Também do lado das justificações dadas às respostas positivas, encontramos cinco alunos a fazerem referência à possibilidade de correcção automática dos erros pelo computador. Agora, no entanto há outras referências: as vantagens do uso de computador e da *internet* passam por *saber mais e aprender mais (três alunos)*, ter o que um aluno nomeia como *uma alternativa de escrita* e por ter *motivação e incentivo* para escrever (dois alunos). Muitos alunos não justificam as suas opções de resposta, em parte dada a forma como a questão estava formulada, que, sendo lida literalmente, não exigia aprofundamento da resposta.

Solicitados a propor sugestões para a melhoria do ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa, apenas duas alunas solicitam *mais tempo para escrever no blogue* e *mais prática porque não estou habituada a escrever textos sobre histórias*. Uma outra aluna afirma que *devíamos escrever mais apontamentos*. Seis alunos não respondem e os restantes dezoito dizem que o ensino da escrita os satisfaz e *está bem como está*.

Apesar da existência de uma questão que permitia aos alunos acrescentarem exemplos ou esclarecerem respostas anteriores, nenhum aluno usou essa possibilidade. Nesta questão apenas uma aluna afirma que *o questionário está completo nos sítios correctos* e os restantes alunos deixam o espaço em branco ou limitam-se a escrever *Não* ou *Nada*.

Numa pergunta final, foi pedido aos alunos que dissessem o que tinha significado para eles o preenchimento do questionário. Responderam vinte e quatro alunos. Uma aluna responde *Não sei*. Três rapazes respondem que o questionário *não tinha significado nada*:

Dois alunos encaram o questionário como mais uma das suas obrigações de alunos: *apenas fiz o meu trabalho*.

Uma aluna mostra a sua surpresa perante o questionário: *Não estava nada à espera de preencher este questionário*

Três alunos referem-se ao aspecto positivo que constitui a partilha das suas ideias com a professora e acharam fixe *a professora querer saber o que achamos sobre as aulas de Língua Portuguesa*. Consideram que *a opinião dos alunos em conjunto e individualmente é bastante importante* e que tiveram oportunidade de exprimir as suas *ideias*.

Ajudar a professora é também uma razão apontada, que motiva e satisfaz.

Porém, a maior parte dos alunos refere-se ao momento de reflexão proporcionado pelo questionário, por vezes acompanhado de expressão de sentimentos e ideias: *fez-me meditar em relação ao que aconteceu com o blogue e com a turma*. Ainda que o preenchimento de questionários não seja uma das actividades de eleição dos alunos, este é considerado *diferente* porque *fez pensar*, obrigou a *explicar melhor o que o blogue significou* e a *relembrar os sentimentos* que experimentaram.

Após o preenchimento do questionário, no final da aula, alguns alunos mostraram-se agradados por terem participado no projecto de investigação e perguntaram quando a investigadora iria dar conta dos resultados, o que demonstra que os alunos sentiram que participaram numa actividade de construção do conhecimento e não quiseram terminar a sua participação sem o deixar claro.

## **Capítulo IV – Considerações finais**

Chegados ao capítulo final desta dissertação, devemos construir as conclusões que podemos retirar da investigação. Trata-se de reflectir sobre dois aspectos: o primeiro é o grau de consecução dos nossos objectivos em termos de acção didáctica sobre o ensino e a aprendizagem da escrita; o segundo é o conjunto de dados recolhidos e interpretados ao longo da investigação.

### **1. Principais conclusões**

Recordamos o objectivo desta investigação, tal como enunciado no primeiro capítulo da dissertação: saber se a introdução das tecnologias sociais da *Web* na aprendizagem da escrita modifica positivamente a representação que os alunos constroem sobre a escrita escolar, estabelecendo uma ponte com a escrita não escolar, e se a modificação tem efeitos positivos no desenvolvimento da competência escritural dos alunos.

Os dados obtidos a partir dos Questionários A e B permitem distinguir o momento anterior à acção didáctica e o momento posterior. Entre os dois tempos, verificamos que o projecto de aprendizagem da escrita influenciou a relação dos alunos com a escrita.

Num momento anterior à acção didáctica, detectámos representações obstáculo à aprendizagem da escrita, nomeadamente a dificuldade em conceber a aprendizagem escrita como processo contínuo e inacabado e a limitação do texto bem escrito a aspectos superficiais e normativos, tais como a acentuação, a ortografia e a pontuação. Por outro lado, verificámos que a escrita livre é conotada positivamente, como uma escrita frequente e da qual se gosta. Essa escrita livre é mediada pelas tecnologias, mas não é partilhada com frequência nem publicada na internet. A utilização das TIC assume, portanto, um carácter pessoal. A escrita escolar é também mediada pelas tecnologias; porém, elas representam trabalho em casa e não na sala de aula. Se tal facto acontece nas diversas disciplinas do currículo, o mesmo pode ser constatado na disciplina de Língua Portuguesa. Também aí a escrita no computador é uma escrita solitária, feita em casa, não partilhada, pouco divulgada, incluindo na internet. Os tipos de texto construídos na escola e fora da escola contaminam-se, com categorias a aparecerem identificadas

em produções textuais associadas a ambos os locais. O uso do computador para a escrita é uma actividade comum, mas mais frequente nas raparigas, cujas actividades associadas às TIC são comunicativas e criativas, enquanto que os rapazes optam por uma atitude exploratória das tecnologias e pelo seu uso para consumo de bens e serviços associados ao lazer. As tecnologias são associadas a boas e más consequências, no que diz respeito à escrita. Os alunos com uma boa representação dos processos de escrita tendem a considerá-las vantajosas; os alunos que centram a sua atenção no texto enquanto produto tendem a considerá-las perigosas, desresponsabilizando-se face a procedimentos como o uso inadequado de abreviaturas, a falta de pontuação ou de acentuação. Ideias como esta podem constituir-se representações obstáculo da aprendizagem da escrita, pois o aluno pode considerar que as tecnologias retiram competências já criadas e justificam um texto menos cuidado.

No momento posterior à acção didáctica, as representações dos alunos sobre a escrita e a sua aprendizagem alteram-se e há mudanças da relação dos alunos com a escrita. Mantêm-se os dados relativos a gostar de escrever, que é um sentimento da maior parte dos alunos. Gostar de escrever com o computador aproxima-se dos níveis máximos de resposta no Questionário B, bem como o gostar de publicar textos na internet. A participação dos alunos na construção do blogue foi essencialmente uma participação na comunicação entre os alunos, através dos *posts*, dos comentários e das conversas sobre o blogue. Nos alunos surgem sentimentos de motivação e de satisfação face à publicação de textos nos *posts*. Igualmente se verificam sentimentos de insegurança e de receio, motivados pelo medo da reacção do potencial leitor, face à nítida sensação de auto-revelação do eu, sujeito de escrita. Este facto leva-nos a pensar que os alunos tomaram consciência do texto enquanto exposição pessoal num acto de comunicação real e com consequências, o que está relacionado de perto com os critérios de exigência que os alunos afirmam ter tido quando publicavam textos. Os cuidados tidos com o texto passam pela materialidade da escrita, pela conceptualização do possível leitor do texto, pela consciência do contexto de publicação e por atenção a pormenores durante o processo de escrita. Parece, desta forma, ter surgido uma noção mais adequada de que o texto não é apenas produto, mas também processo que, por o ser, envolve muito mais aspectos do que os alunos supunham inicialmente. Esta noção encontra-se provada na distinção que os alunos fazem entre os textos dos *posts* e os textos dos comentários, que distinguem claramente pelo tipo de investimento pessoal que neles é colocado, em termos de tempo e esforço, e pela utilidade. Assim, textos diferentes solicitam processos de escrita diferentes. Sobre os comentários, eles são considerados importantes por

causa, fundamentalmente, do incremento de auto-confiança que dão a quem escreve e pelas potencialidades de aprendizagem que deles resultam. Os alunos assumem que os comentários são textos com os quais há a ter especiais cuidados, nomeadamente por causa dos efeitos que podem ter sobre a pessoa que escreveu o texto que os motivou. No entanto, julgam que são significativos enquanto forma de comunicação com os outros: alimentam o espírito de entreajuda e são naturais para quem se encontra dentro do projecto de escrita.

Os próprios alunos sugerem que houve mudanças causadas pelos efeitos da participação no blogue, ao nível do investimento na escrita: um aumento da quantidade de textos extra-escolares produzidos, especialmente entre as raparigas e entre os alunos com classificações abaixo da média da turma em Língua Portuguesa; uma maior diversidade de géneros textuais escritos no âmbito extra-escolar; uma maior quantidade de mensagens de correio electrónico escritas e enviadas, especialmente entre os rapazes, que não eram inicialmente adeptos desta forma de comunicação; um número elevado de blogues criados pelos alunos a título individual. Os alunos, especialmente aqueles com classificações abaixo da média da turma em Língua Portuguesa, atribuem ao blogue a responsabilidade de ter contribuído para escreverem melhor e para saberem mais em termos de conhecimento inerente à disciplina.

Os alunos percebem as dinâmicas sociais e colaborativas instaladas a propósito da construção do blogue. Referem que serviu para conhecerem melhor os colegas e a professora, quer em termos de características pessoais, quer em termos do que nos textos constitui revelação do outro. Neste sentido, mostram pôr em causa algumas ideias que tinham sobre a escrita, nomeadamente a do jeito para escrever, pois os textos revelam um jeito para escrever generalizado à turma. A escrita em grupo para o blogue é uma actividade que apreciaram e apontam as vantagens do trabalho em equipa, a interactividade, a novidade da situação e o divertimento associado como mais-valias. O blogue é encarado como construção colectiva nas conversas mantidas sobre o mesmo. Neste sentido, os alunos demonstram ainda a noção de pertença a uma comunidade, onde procuram encontrar uma identidade própria na sua relação com os outros e com os textos. Essa pertença é conseguida de duas formas: através da escrita e da leitura, encaradas como formas complementares de participação.

Os alunos representam a escrita no blogue como factor promotor de aprendizagens e acreditam que a turma, como um todo, escreve melhor. Já não se referem unicamente a

aspectos superficiais e normativos da escrita; agora, entendem que o tipo de investimento pessoal posto nos textos, a superação de inseguranças e a ligação com as actividades da sala de aula melhoraram a qualidade dos textos. Sobre o que aprenderam individualmente, salientam ter em conta aspectos processuais, nomeadamente a planificação e a redacção, aspectos das circunstâncias de produção e de publicação e a compreensão do género de texto que é o próprio blogue. Salientam-no como alternativa de escrita que dá motivação e incentivo.

Encontramos ainda obstáculos à aprendizagem da escrita, designadamente nos alunos para quem escrever é apenas uma forma de expressão pessoal. Estes alunos, porque não compreendem os textos enquanto acto social, têm tendência a evitar a publicação de textos e comentários e afirmam que a sua forma de participação foi a leitura.

A partir da análise de conteúdo efectuada ao próprio blogue e às cartas de despedida elaboradas no final do projecto, podemos também retirar algumas conclusões importantes.

As duas fases de construção do blogue parecem ter influenciado de forma nítida o projecto de escrita.

Numa primeira fase, em que a professora e investigadora estava mais presente, através de artigos e de comentários, e em que a publicação era intermediada pelo envio de textos por correio electrónico, os textos publicados pelos alunos foram motivados pelas sequências de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula. Os textos pertencem aos géneros textuais trabalhados e foram predominantemente elaborados em sala de aula e em grupo. Os comentários dos alunos incidem sobre os processos e os produtos de escrita, com uma presença de metalinguagem. As etiquetas utilizadas para definir os textos publicados recorrem à identificação das circunstâncias de produção textual, aos géneros textuais e às actividades de sala de aula.

Numa segunda fase, em que a professora deu autonomia de publicação aos alunos, tornando-os co-autores do blogue, e diminuiu a sua participação no blogue, os textos, embora mantendo uma relação estreita com as sequências de aprendizagem e os géneros textuais trabalhados, resultam de trabalho individual e produzido fora da sala de aula. Os comentários passam a focalizar-se no autor e no produto e as etiquetas utilizadas centram-se no assunto ou tema do texto.

Esta diferença pode explicar-se pela indefinição causada pela ausência da professora no blogue na segunda fase, o que levou os alunos a esquecerem em parte a finalidade

pedagógica da ferramenta e a identificarem-se com a finalidade comunicativa. Tal diferença coloca questões interessantes sobre o papel do professor enquanto gestor de projectos de escrita *online*. Parece importante saber encontrar um meio-termo de participação no espaço virtual, para que haja um equilíbrio que permita aos alunos uma conceptualização do blogue enquanto espaço de aprendizagem e enquanto espaço de expressão.

Um outro aspecto importante trazido à luz a partir da análise de conteúdo do blogue diz respeito ao nível de intertextualidade existente nos textos produzidos pelos alunos. Muitos textos estabelecem entre si diálogos, não só por terem referência aos autores, mas sobretudo por fazerem referências explícitas e implícitas a textos publicados no blogue. Este aspecto comprova uma das questões levantadas pelos alunos, a de que a participação no blogue se fez também por leitura. Também as cartas de despedida revelam o mesmo facto.

As cartas de despedida demonstram outro aspecto relevante: para os alunos, a importância do blogue vem da possibilidade de criar um diálogo entre os participantes. Por isso, as referências à expressão do eu e ao conhecimento do outro, mediados pelos textos e pelo blogue, são repetidas várias vezes. Trata-se da noção clara da existência de uma comunidade de escrita, cuja identidade se foi construindo e relevou para a construção de um sentido identitário da turma.

Observando o que atrás ficou exposto, pensamos poder dizer que cumprimos os objectivos educativos a que nos propusemos quando demos início a esta investigação-acção. Construímos uma comunidade de aprendizagem da escrita e demos-lhe um projecto integrado e coerente para desenvolver, mediado pelas tecnologias da *Web 2.0*. Observámos a forma como ele ajudou a construir uma relação mais positiva com a escrita, ao mesmo tempo que nos dedicámos ao ensino explícito e integrado da escrita. Resta-nos algumas considerações finais.

Sobre as tecnologias, há ainda a dizer que, apesar de estes alunos possuírem e usarem tecnologias a cada momento das suas vidas e serem *nativos digitais*, há necessidade de se verificar, quando se inicia um projecto com elas, se os alunos são efectivamente capazes de desenvolver as actividades que pretendemos que façam. Tal ficou provado no nosso estudo pela dificuldade inicial dos alunos em enviarem uma mensagem de correio electrónico com um ficheiro em anexo.

Sobre a aprendizagem da escrita, há ainda a dizer que não escamoteamos o impacto que o projecto teve sobre a professora e a investigadora. O questionamento constante sobre



as actividades de aula, a análise das situações educativas vividas e a obrigação em levar por diante um projecto coerente provocaram uma constante reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da escrita. E esta é uma forma de formação que acolhemos por acharmos produtiva e séria. Porém, ao mesmo tempo, ficamos em dúvida se terá sido o dispositivo didáctico e tecnológico o responsável pelas alterações na relação dos alunos com a escrita ou se terá sido antes o posicionamento crítico da professora face à sua própria actuação. Esta é uma dúvida que o estudo não esclarece.

## **2. Limitações do estudo**

As limitações deste estudo são evidentes. Tratando-se de uma investigação-acção, consideramos que as conclusões obtidas não podem nem devem ser extrapoladas para outras situações. Um estudo deste tipo baseia-se em contextos e em pessoas e está formulado de acordo com uma lógica de descoberta. O nosso objectivo não foi, portanto, desenhar uma investigação com conclusões que pudessem ser universais. Foi antes tentar compreender o ensino e a aprendizagem de modo a poder melhorá-los. Portanto, o que resulta da nossa investigação-acção são considerações que, para serem tidas em conta, terão sempre de ser contextualizadas.

Por outro lado, não abordámos todos os aspectos relacionados com os domínios de estudo. Ficaram de fora muitas questões, como a utilização das ferramentas *Web 2.0* que fomentam a comunicação síncrona através da escrita, como o Messenger e os chats; as consequências dessas ferramentas na competência de expressão escrita dos alunos; as dificuldades de gestão prática da utilização de computadores e de *internet* em sala de aula.

## **3. Sugestões para futuras investigações**

Sugerimos que o nosso estudo possa ser cruzado com conclusões de outros estudos no mesmo âmbito, para que as nossas conclusões possam ser confirmadas ou refutadas. Nesse sentido, seria interessante verificar até que ponto o contexto de realização do estudo influenciou as conclusões retiradas.

Sugerimos igualmente o interesse em colocar novas questões a partir das conclusões da nossa investigação:

Que papéis devem desempenhar os professores em comunidades de escrita mediadas pelas tecnologias?

Os blogues para o desenvolvimento da escrita beneficiam de uma escrita dispersa por vários temas e tipos de texto ou de uma escrita focalizada num género ou num tema?

Que representações obstáculo à aprendizagem da escrita surgem quando os alunos utilizam a *internet*?

Existem representações obstáculo à utilização das tecnologias para a escrita?

Estas, entre outras questões, mostram que este é um campo de investigação por explorar. Esperamos ter dado o nosso contributo.



## Bibliografia

AMOR, Emília (1993), *Didáctica do Português – Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

BAKHTIN, M. M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BARBEIRO, Luís (2000) Profundidade do Processo de Escrita. Educação e Comunicação 5. <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf> (consultado em Maio de 2008)

BARBEIRO, Luís (1999), *Os alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, L. F. e PEREIRA, L. A. (2007), *Pnep. O ensino da escrita. A dimensão textual*. Lisboa: ME - DGIDC.

BARRÉ-DE MINAC, C. (2000), *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.

BARRÉ-DE MINAC, C. (1999), La notion de rapport a l'écriture et son usage en Didactique. F. Sequeira, J. A. Brandão & A. Gomes (Eds.), *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

BARRÉ-DE MINAC, Christine ed.(1996), *Vers une didactique de l'écriture – pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelas/Paris : De Boeck & Larcier s.a. e INRP.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994), *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora

BROWN, Malcom (2005), Learning Spaces. *Educating the net generation*.

<http://www.educause.edu/educatingthenetgen> (consultado na internet em 17 de Fevereiro de 2008)

BRYANT, Lee. (2007), Emerging trends in social software for education. *Emerging Technologies for Learning* (2), UK: Becta.

CAMPS, Anna (2003), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.

CARDOSO, Inês (2009), *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CARDOSO, Inês e PEREIRA, Luísa (2005), Inovar no ensino da escrita – a construção de uma relação positiva com a escrita. *Palavras*, 28, Lisboa: APP (pp. 63-76)

CARDOSO, Inês e PEREIRA, Luísa (2007a), A relação dos alunos com a escrita (extra-) escolar – uma experiência de investigação. *Aprender*, 31, Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre (pp. 94 -109)

CARDOSO, Inês e PEREIRA, Luísa (2007b), *Moi, l'écriture et les autres – apports d'un dispositif didactique conçu par et pour l'approfondissement du rapport du Sujet à l'écriture*. Colloque AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français), 13 a 15 de Setembro, em Lille.

<http://evenements.univ.lille3.fr/recherche/airdf2007/PDF/Cardoso%20A8.pdf> (consultado na internet em 7 de Junho de 2008)

CARVALHO, Ana Amélia, org. (2008), *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Lisboa: ME-DGIDC.

CARVALHO, José António Brandão (2001), O Ensino da escrita. *Ensinar a escrever. Teoria e prática*. SEQUEIRA, Fátima, CARVALHO, José e GOMES, Álvaro (org.). Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CARVALHO, José António Brandão (2001), O computador e a escrita – algumas reflexões. *Actas da II Conferência International Challenges 2001*. Braga: Universidade do Minho (pp. 684-691).

COUTINHO, Clara Pereira e BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. (2007) *Comunicação Educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multidireccional na sociedade do conhecimento*. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM). Braga: Universidade do Minho.

CROSS, Jay. (2003), *Informal Learning – the other 80%*. Internet Time Group.  
<http://internettime.com/Learning/The%20Other%2080%25.htm> (consultado na internet em 24 de Abril de 2008)

DABENE, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. Hypotheses et choix methodologiques. BARRÉ-DE MINIAC, C. (ed.), *Vers une didactique de l'écriture pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 85-99). Paris: De Boeck.

DEB-ME (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: DEB-ME.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2004, 4ª edição), *Organização Curricular e Programas Ensino Básico*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

DICK, B. (1999), *Sources of rigour in action research: addressing the issues of trustworthiness and credibility*. Apresentação na Association for Qualitative Research Conference "Issues of rigour in qualitative research", Melbourne, Victoria, 6-10 de Julho de 1999. <http://www.scu.edu.au/schools/qcm/ar/arp/rigour3.html> (consultado na Internet em 23 de Maio de 2008)

DONATO, Richard. (2003), *Action Research*. Center for Applied Linguistics, Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics.  
<http://www.cal.org/resources/digest/0308donato.html> (consultado em 4 de Maio de 2008).

DOWNES, Stephen (2004), *Educational Blogging*. Educause Review, Setembro/Outubro.  
<http://www.educause.edu/> (consultado em 17 de Janeiro de 2008).

FERRÃO TAVARES, C. e BARBEIRO, L. (2008), TIC: implicações e potencialidades para a leitura e a escrita. Revista *Intercompreensão* 14, Novembro 2008, Chamusca: Edições Cosmos/ESES.

GEPE (2008), *Modernização Tecnológica das Escolas 2007/2008*. Lisboa: GEPE.

GLOGOFF, S. (2005), Instructional blogging: Promoting interactivity, student-centered learning, and peer input. *Innovate* 1 (5).  
<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=126> (acedido em Julho de 2008).

GOMES, Kathleen (2006), Geração MySpace Companhia Ilimitada. *Público Online*, 15/04/2006. [http://www.publico.pt/Media/geracao-myspace-companhia-ilimitada\\_1254139](http://www.publico.pt/Media/geracao-myspace-companhia-ilimitada_1254139) (consultado em Setembro de 2008)

GOMES, Maria João (2005), *Blogs, um recurso e uma estratégia pedagógica*. VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIE05.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf> (consultado a 22 de Maio de 2008)

GRAHAM, S. e PERIN, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.

HERZ, J.C. (2005), The Space Between: creating a context for learning. *Educause Review*, Maio/Junho 2005.  
<http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume40/TheSpaceBetweenCreatingaContex/157973> (consultado em Maio de 2008)

KENT, N. e FACER, K. (2004), Different worlds? A comparison of young people's home and school ICT use. *Journal of Computer Assisted Learning* 20. Bristol: Blackwell Publishing.

KHVILON, E. (coord) (2002), *Information and Communication Technologies in Teacher Education*. UNESCO.

LAVE, Jean e WENGER, Etienne (1991), *Situated Learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press

LENHART, A.; ARAFEH, S.; SMITH, A.; MACGILL, A. (2008), *Writing, Technology and Teens*. Pew Internet & American Life Project, Washington.  
[http://www.pewinternet.org/PPF/r/247/report\\_display.asp](http://www.pewinternet.org/PPF/r/247/report_display.asp) (consultado em 16 de Maio de 2008).

MARTY, Nicole. (2005), *Informatique et nouvelles pratiques d'écriture*. França: Nathan.

OBLINGER, Diana e OBLINGER, James (2005), Is it age or IT: first steps toward understanding the net generation. *Educating the net generation*.  
<http://www.educause.edu/educatingthenetgen> (consultado na Internet em Janeiro de 2008)



PATTON, M.Q. (2002), *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Londres: SAGE.

PENLOUP, Marie-Claude (1999), *L'écriture extraescolaire des collégiens – des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF Editeur.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2000), *Escrever em Português – Didáticas e Práticas*. Porto: Asa Edições.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2002), *Das palavras aos actos – Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa: ME, Instituto de Inovação Educacional.

PERRENOUD, Philippe (2000), *Construindo competências*. Revista DEB (4).  
<http://www.dgidec.min-edu.pt/revista/revista4/Entrevista%20com%20Philippe%20Perrenoud.htm> (consultado em 21 de Março de 2008)

PRENSKY, Marc (2007), Changing Paradigms, from “being taught” to “learning on your own with guidance”. *Educational Technology*, Julho-Agosto 2007. USA: Educational Technology Publications.

PRENSKY, Marc (2005), Engage Me or Enrage Me – What today’s learners demand. *Educause Review*, Setembro/Outubro – 2005

PRENSKY, Marc (2001), Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), NBC University Press.  
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (consultado na Internet em 12 de Janeiro de 2008)

SCHMUCK, Richard (2006), *Practical action research for change*. EUA: Corwin Press, Inc.

UMIC-INE (2008), *A sociedade da informação em Portugal 2008*, Lisboa: GTAESI.

VYGOTSKY, L. (1998), *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WALSH, D.; TOBIN, J.; GRAUE, E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em Educação de Infância. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WATKINS, Chris (2005), *Classrooms as Learning Communities – What's in it for schools?*. Londres: Routledge.

WHITEHEAD, Jack.; MCNIFF, Jean (2006), *Action Research – Living Theory*. Londres: SAGE.



## **ANEXOS**

## **Anexo 1 - Carta de pedido de autorização para participação em projecto de investigação dirigida aos Encarregados de Educação**



Universidade de Aveiro

Aprendizagem da escrita através da web 2.0 –  
Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico



Escola Secundária com 3º Ciclo de Raul Proença

2008/2009

Caldas da Rainha, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200\_\_  
Assunto: Pedido de autorização para participação em projecto de investigação

Exmo. Sr. ou Sr.ª Encarregado(a) de Educação:

Como professora da disciplina de Língua Portuguesa da Escola Secundária de Raul Proença e como investigadora no âmbito do Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro, venho por esta forma solicitar a sua autorização para a participação do seu educando na investigação que estou a realizar, sobre aprendizagem da escrita através da *web 2.0*.

A sua autorização implica a permissão para que recolha dados provenientes de inquérito por questionário e por entrevistas e da produção escrita dos alunos. A investigação que pretendo realizar, nas aulas de Língua Portuguesa, não implica alterações programáticas nem de actividades e/ou de estratégias de ensino e de aprendizagem, que serão iguais para os alunos participantes e não participantes na investigação. Os dados recolhidos serão mantidos anónimos e confidenciais.

Assim, de acordo com a sua decisão, peço-lhe que complete o formulário apresentado abaixo e me devolva pelo seu educando.

Agradecendo a atenção dispensada e disponibilizando-me para esclarecer qualquer dúvida, subscrevo-me,

com os meus cumprimentos,  
Elsa do Rosário

Eu, \_\_\_\_\_ (*nome do Encarregado de Educação*), autorizo / não autorizo (*risque o que não interessa*) o meu Educando, \_\_\_\_\_ (*nome do Educando*), a participar na investigação acima mencionada.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009

\_\_\_\_\_  
(*assinatura do Encarregado de Educação*)

## **Anexo 2 - Carta de pedido de autorização para participação em projecto de investigação dirigida aos Alunos**

**Aprendizagem da escrita através da web 2.0**  
Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico



Universidade de Aveiro



Escola Secundária com 3º Ciclo de Raul Proença

Aprendizagem da escrita através da web 2.0 –  
Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico  
2008/2009

Caldas da Rainha, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200\_\_

Assunto: Participação em projecto de investigação

Caro aluno:

Como tua professora da disciplina de Língua Portuguesa e como investigadora no âmbito do Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro, venho por esta forma convidar-te a participares na investigação que estou a realizar, sobre aprendizagem da escrita através da *web*.

A tua participação implica que me permitas recolher dados provenientes da tua produção escrita e de inquéritos, por questionário e por entrevistas, que realizaremos em grupo. Na investigação, vou manter os dados recolhidos anónimos e confidenciais para garantir a tua privacidade.

É importante que saibas que a tua participação na investigação não tem consequências, positivas ou negativas, na tua avaliação e que, quer decidas participar ou não participar, o trabalho a realizar nas aulas de Língua Portuguesa será exactamente o mesmo. Por outro lado, considero que a tua participação pode ser interessante para ti, pois pode fazer-te pensar em muitas questões relacionadas com a relação entre escrita, computadores e Internet e melhorar a tua capacidade de expressão escrita, ao mesmo tempo que contribuis para o avanço do conhecimento numa área pouco estudada.

Assim, de acordo com a tua decisão, peço-te que completes o formulário apresentado abaixo.

Agradecendo a atenção dispensada e disponibilizando-me para esclarecer qualquer dúvida, subscrevo-me,

com os meus cumprimentos,  
Elsa do Rosário

Eu, \_\_\_\_\_ (nome do Aluno), **desejo participar / não desejo participar** (risca o que não interessa) **na investigação acima mencionada.**

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009

\_\_\_\_\_  
(assinatura do aluno)



## **Anexo 3 – Questionário A**

## QUESTIONÁRIO A

Como investigadora, estou a trabalhar sobre a relação entre a escrita e as tecnologias. Gostava muito de saber como os alunos do 7º ano usam a escrita, o computador e a *Internet*, dentro e fora da escola, e que significado isso tem para eles. Construí este questionário para que tu, com as tuas respostas, me possas ajudar neste trabalho. Para isso, basta que leias as questões e respondas com sinceridade.

Como podes reparar, este questionário é anónimo. Não há nele respostas esperadas ou inesperadas, certas ou erradas, pois o que pretendo é saber o que verdadeiramente acontece contigo, o que tu sabes e o que tu pensas.

Agradeço-te a participação, pois sem ti o meu trabalho não seria possível.

A investigadora,

Elsa do Rosário



### Parte I

**Em primeiro lugar, vou colocar algumas questões sobre ti, para te poder conhecer melhor e entender as respostas que vais dar ao longo do questionário.**

1. Assinala com um **X** o teu género:                      Feminino ☐                      Masculino ☐
2. Qual a tua idade? \_\_\_\_\_ anos.
3. Qual a tua nacionalidade? \_\_\_\_\_
4. Qual a língua que primeiro aprendeste a falar? \_\_\_\_\_
5. Qual a localidade onde moras? \_\_\_\_\_
6. Quem são as pessoas com quem vives? Preenche o quadro. Em cada linha, identifica a pessoa pela relação que tem contigo (pai, mãe, irmão, tio, etc.) e diz qual a sua idade, a sua profissão e a sua escolaridade (até que ano estudou).

	Relação familiar	Idade	Profissão	Escolaridade
A				
B				
C				
D				
E				
F				

7. Que notas costumavas ter na disciplina de Língua Portuguesa (níveis 1 a 5)?

\_\_\_\_\_

8. Já alguma vez ficaste retido no mesmo ano de escolaridade (reprovaste)? Sim ☐ Não ☐

9. Como é que tu achas que aprendeste a ler e a escrever?



## Parte II

As questões que se seguem dizem respeito à posse e uso das tecnologias.

1. Indica actividades que, no último ano lectivo, tenhas feito nos computadores da tua escola.

2. Assinala com um **X** as tecnologias que tens ao teu dispor, em casa:

a) televisão	<input type="checkbox"/>	f) consola de jogos	<input type="checkbox"/>
b) telefone	<input type="checkbox"/>	g) leitor de mp3/mp4	<input type="checkbox"/>
c) telemóvel	<input type="checkbox"/>	h) computador	<input type="checkbox"/>
d) leitor de DVD	<input type="checkbox"/>	i) Internet	<input type="checkbox"/>
e) leitor de CD	<input type="checkbox"/>		

**Aprendizagem da escrita através da web 2.0**  
Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico

3. Se tens computador em casa, com ou sem ligação à Internet, assinala com um **X** a frequência com que costumavas fazer com ele as actividades descritas.

No meu computador, costumo:	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
1) Escrever.				
2) Ouvir música.				
3) Explorar pastas, ficheiros, sistemas.				
4) Enviar e/ou receber <i>e-mails</i> .				
5) Fazer tratamento de imagens e fotos.				
6) Jogar jogos.				
7) Procurar informação na <i>Internet</i> .				
8) Navegar na <i>Internet</i> por divertimento.				
9) Usar <i>Cd-roms</i> educativos.				
10) Construir e/ou usar gráficos e tabelas.				
11) Criar <i>powerpoints</i> e/ou outras apresentações.				
12) Criar animações e/ou filmes.				
13) Ver TV e/ou DVDs.				
14) Ouvir rádio.				
15) Fazer <i>downloads</i> .				
16) Ler <i>e-books</i> , jornais, revistas.				
17) Conversar no <i>Messenger</i> ou em salas de <i>chat</i> .				
18) Criar diferentes coisas (convites, <i>posters</i> , etc.).				
19) Criar e/ou manter um blogue.				
20) Criar e/ou manter uma página numa rede social ( <i>Facebook</i> , <i>Hi5</i> , <i>MySpace</i> , etc.).				
21) Criar e/ou manter um sítio na <i>Internet</i> .				
22) Comentar artigos em blogues.				
23) Comentar páginas de redes sociais ( <i>Facebook</i> , <i>Hi5</i> , <i>MySpace</i> , etc.).				
24) Explorar mundos virtuais ( <i>SecondLife</i> , etc.).				
25) Fazer compras <i>online</i> .				

4. Se, para além das actividades descritas, costumas fazer mais alguma coisa com o teu computador em casa, diz o quê e com que frequência.



### Parte III

**As questões que se seguem dizem respeito à tua relação  
com a escrita extra-escolar e com as tecnologias.  
Pensa em ti próprio como pessoa e não como aluno.**

1. Costumas escrever fora das tuas obrigações escolares, ou seja, quando te apetece e sem ninguém te mandar?

Sim ☐ Não ☐

1.1. Se sim, que textos costumas escrever? Preenche o quadro: refere os textos que escreves quando te apetece. Podes identificar os textos pelo tipo, pelo título, pelo objectivo com que são escritos ou simplesmente pela forma que achares mais clara. Depois, assinala com um **X** os textos que costumas escrever no computador, os que publicas na Internet, os que escreves com a ajuda de outras pessoas e os que são lidos por outras pessoas, para além de ti.

Textos que escrevo quando me apetece e sem ninguém mandar	Escritos no computador	Publicados na Internet	Escritos com ajuda de outras pessoas	Lidos por outras pessoas

2. Consideras que o computador e a *Internet* te podem ajudar a escrever melhor ou pior? Porquê?



#### Parte IV

As questões que se seguem são sobre a tua relação  
com a escrita escolar e com as tecnologias.

**Pensa em ti próprio como aluno, no teu trabalho e  
em todas as disciplinas que tiveste no último ano lectivo.**

1. Que textos escreveste para as diferentes disciplinas (excepto Língua Portuguesa), ao longo do último ano lectivo? Preenche o quadro. Depois, assinala com um **X** os textos que foram escritos no computador (em casa ou na escola), os que foram publicados na Internet, os que foram escritos com a ajuda de outras pessoas e os que foram lidos por alguém, para além do professor.

Textos que escrevi para a escola	Disciplina	Escritos no computador		Publicados na Internet	Escritos com ajuda de outras pessoas	Lidos por outras pessoas (para além do professor)
		Em casa	Na escola			

**Parte V**



As questões que se seguem são sobre a tua relação com a escrita escolar,  
no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, e com as tecnologias.

**Pensa em ti próprio como aluno**  
**e no teu trabalho em Língua Portuguesa, no último ano lectivo.**

1. Refere todos os textos que escreveste em Língua Portuguesa no último ano lectivo. Podes identificar os textos pelo tipo, pelo título, pelo objectivo com que foram escritos ou simplesmente pela forma que achares mais clara.

2. Alguma vez escreveste textos com o computador para a disciplina de Língua Portuguesa?

Sim ☐ Não ☐

2.1. Se sim, refere os textos escritos no computador e assinala com um **X** o local onde foram escritos.

Textos que escrevi no computador, para Língua Portuguesa	Na aula de Língua Portuguesa	Na escola (biblioteca, sala de informática, centro de recursos, etc.)	Em casa	Noutro local

3. Alguma vez publicaste textos escritos na disciplina de Língua Portuguesa na *Internet*?

Sim ☐ Não ☐

3.1. Se sim, em que sítio na *Internet*?

4. Alguma vez produziste textos, na disciplina de Língua Portuguesa, em colaboração com os teus colegas?

Sim ☐ Não ☐

4.1. Se sim, que textos?



## Parte VI

**Chegámos à parte final do inquérito.**  
**Para terminar, as questões são mais gerais.**

1. Consideras que o ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa poderia ser diferente, melhor? Como? Apresenta sugestões.



**Aprendizagem da escrita através da web 2.0**  
Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico

2. Consideras que o uso do computador e da *Internet* ajuda ou dificulta a aprendizagem da escrita? Porquê?

3. Queres dar um exemplo, tornar uma ideia mais clara, completar ou explicar alguma das respostas do questionário? Usa este espaço.

4. Dá agora a tua opinião sobre o que significou, para ti, preencher este questionário.

## **Anexo 4 – Questionário B**

## Questionário B

Durante este ano lectivo, participaste nas actividades de planificação, construção e manutenção de um blogue relacionado com a disciplina de Língua Portuguesa, intitulado **Laboratório de Escrita**. Com o questionário que agora te apresento, pretendo ficar a conhecer as tuas ideias e os teus pensamentos sobre esse blogue e as actividades de escrita que nele foram desenvolvidas.

Este questionário faz parte da investigação que estou a realizar e que já conheces desde o início do ano. Por isso, é importante que **respondas com sinceridade** e de **forma completa**. Só com a tua ajuda posso continuar com o meu trabalho.

Como já reparaste, o questionário é anónimo. **Nenhuma das questões apresentadas tem uma resposta certa ou errada e nenhuma das questões serve para a tua avaliação**. O que pretendo é, apenas, ficar a saber o que pensas e o que sentes.

Agradeço a tua colaboração. Sem ela, o meu trabalho não seria possível!

A investigadora,

Elsa do Rosário

### Parte I

1) Preenche com os dados solicitados.

a) Qual é a tua idade?

b) Qual é o teu sexo? Feminino ☐ Masculino ☐

c) Que classificação costumaste ter na disciplina de Língua Portuguesa (níveis 1 a 5):

d) Quantos anos ficaste retido ao longo do teu percurso escolar (reprovaste)?

e) Tens computador em casa? Sim ☐ Não ☐

f) Tens internet em casa? Sim ☐ Não ☐

## Parte II

- 2) Para responderes às questões que se seguem, selecciona a posição na escala que melhor corresponde ao que pretendes dizer, assinalando-a com um **X**.

Por exemplo:

Gostas de ler livros de aventuras?

Sim, gosto mesmo muito! ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ Não, não gosto mesmo nada!

Nesta resposta, a pessoa mostra que gosta muito de ler livros de aventuras, embora não seja a sua leitura preferida.

- a) Gostas de escrever fora das tuas obrigações escolares, quando te apetece e sem ninguém te mandar?

Sim, gosto mesmo muito! ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Não, não gosto mesmo nada!

- b) Gostas de escrever no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa?

Sim, gosto mesmo muito! ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Não, não gosto mesmo nada!

- c) Gostas de escrever no âmbito das outras disciplinas escolares?

Sim, gosto mesmo muito! ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Não, não gosto mesmo nada!

- d) Gostas de escrever no computador?

Sim, gosto mesmo muito! ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Não, não gosto mesmo nada!

- e) Gostas de ter os teus textos publicados na internet?

Sim, gosto mesmo muito! ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Não, não gosto mesmo nada!

### Parte III

- 3) Assinala com um **X** as actividades em que participaste, tendo em vista a planificação, concretização e manutenção do blogue *Laboratório de Escrita*.
- a) Criei um endereço de correio electrónico (*e-mail*). ☐
  - b) Criei uma conta de acesso aos blogues. ☐
  - c) Escrevi textos, individuais ou colectivos, publicados no blogue. ☐
  - d) Escrevi comentários aos textos do blogue. ☐
  - e) Escrevi comentários na caixa de conversação do blogue (*C-Box*). ☐
  - f) Seleccionei etiquetas (*tags*) para os textos que publiquei. ☐
  - g) Ouvi a música da caixa de música do blogue (*Playlist*). ☐
  - h) Vi os vídeos. ☐
  - i) Participei na votação online. ☐
  - j) Segui ligações (*links*). ☐
  - k) Conversei sobre o conteúdo do blogue com outras pessoas (colegas, professores, pais, amigos...). ☐
  - l) Outra(s). ☐

Qual ou quais?

---

---

---

---

### Parte IV

- 4) Se escreveste e/ou publicaste algum **artigo** (*post*) no blogue *Laboratório de Escrita*, responde:
- a) De quem partiu a iniciativa de escrita do teu texto ou textos (de ti, da professora...)?  
Conta para cada um dos textos que escreveste.

b) Escrever um artigo para o blogue foi um desafio motivante?

Sim, senti-me especialmente motivado! ☐☐☐☐☐☐ Não, não me senti especialmente motivado!

c) Escrever um artigo para o blogue fez-te ter cuidados especiais enquanto escrevias?

Sim, fui muito mais cuidadoso! ☐☐☐☐☐☐ Não, tive os mesmos cuidados que tenho sempre!

- I. Se assinalaste algum dos três primeiros quadrados, descreve os cuidados especiais que tiveste enquanto escrevias o teu artigo no blogue.

d) Escrever um artigo para o blogue fez-te sentir inseguro enquanto escrevias?

Sim, senti-me muito mais inseguro! ☐☐☐☐☐☐ Não, não me senti especialmente inseguro!

- I. Se assinalaste algum dos três primeiros quadrados, descreve as inseguranças que sentiste enquanto escrevias o teu artigo no blogue.

e) Explica por palavras tuas o que sentiste ao saber que, uma vez publicado, o teu artigo ia ser lido e comentado.

f) Se o teu texto foi comentado no blogue, o comentário foi importante para ti?

Sim, o comentário foi muito importante! ☐☐☐☐☐☐ Não, o comentário foi-me indiferente!

I. Se assinalaste algum dos três primeiros quadrados, explica de que forma os comentários foram importantes para ti.

5) Se não escreveste nem publicaste um **artigo** (*post*) no blogue *Laboratório de Escrita*, responde:

a) Na tua opinião, o que teria de ser diferente para participares com textos teus num blogue deste género?

6) Se escreveste e/ou publicaste algum **comentário** no blogue *Laboratório de Escrita*, responde:

a) Preferes escrever um comentário no blogue do que escrever um artigo (*post*)?

Sim, sem dúvida! ☐☐☐☐☐☐ Não, para mim é igual escrever um ou outro!

I. Porquê? Explica o teu ponto de vista.

b) Explica as razões que te levaram a comentar um ou vários textos do blogue.

- c) Escrever um comentário no blogue fez-te ter cuidados especiais enquanto escrevias?

Sim, fui muito mais cuidadoso! ☐☐☐☐☐☐ Não, tive os mesmos cuidados que tenho sempre!

- I. Se assinalaste algum dos três primeiros quadrados, descreve os cuidados especiais que tiveste enquanto escrevias o teu comentário no blogue:

- d) Explica por palavras tuas o que sentiste ao saber que, uma vez publicado, o teu comentário ia ser lido e até comentado.

- 7) Se não escreveste nem publicaste um **comentário** no blogue *Laboratório de Escrita*, responde:

- a) Na tua opinião, o que teria de ser diferente para participares com comentários num blogue deste género?



### Parte V

- 8) De uma forma global, o blogue *Laboratório de Escrita* contribuiu para teres mais vontade de escrever mais vezes, sem ninguém te mandar, para o blogue ou com outra finalidade?

Sim, passei a querer escrever mais! ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Não, escrevo o mesmo!

- I. Se assinalaste algum dos três primeiros espaços, diz que tipos de texto passaste a escrever mais.

- 9) O blogue *Laboratório de Escrita* contribuiu de alguma maneira para passares a escrever mais mensagens de correio electrónico, por iniciativa própria?

Sim, passei a escrever mais e-mails! ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Não, escrevo o mesmo!

- 10) O blogue *Laboratório de Escrita* inspirou-te a criares e manteres o teu próprio espaço de expressão escrita na *internet* (um blogue, uma página no Hi5, um *website*...)?

Sim, criei e mantenho o meu espaço! ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Não, não me senti tentado a criar um espaço!

- 11) O blogue *Laboratório de Escrita* contribuiu para escreveres melhor?

Sim, aprendi a escrever melhor com ele! ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Não, o que aprendi não tem a ver com o blogue!

- 12) O blogue *Laboratório de Escrita* contribuiu para aprenderes coisas importantes no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa?

Sim, aprendi coisas muito importantes! ☐☐☐☐☐☐ Não aprendi nada de importante com o  
blogue!

13) O blogue *Laboratório de Escrita* contribuiu para aprenderes coisas importantes no âmbito de  
outras disciplinas?

Sim, aprendi coisas muito importantes! ☐☐☐☐☐☐ Não aprendi nada de importante com o  
blogue!

## Parte VI

14) O blogue *Laboratório de Escrita* contribuiu para ficares a conhecer melhor a professora e os  
colegas de turma?

Sim, fiquei a conhecê-los muito melhor! ☐☐☐☐☐☐ Não, nem por isso!

- I. Se assinalaste um dos três primeiros espaços, dá exemplos de aspectos da professora ou  
dos colegas que tenhas ficado a conhecer melhor.

15) Gostaste dos momentos de escrita em grupo para o blogue?

Sim, gostei mesmo muito! ☐☐☐☐☐☐ Não, não gostei mesmo nada!

- I. Porquê? Explica o teu ponto de vista.

16) Recordas alguma conversa tida com colegas da turma por causa do blogue *Laboratório de  
Escrita*? Queres contar sobre o que conversaram? Conta aquilo de que te recordas sobre  
essa(s) conversa(s).

17) Na tua opinião, o blogue ajudou a turma a aprender a escrever?

Sim, ajudou mesmo muito! ☐☐☐☐☐☐ Não, não ajudou mesmo nada!

I. Se assinalaste um dos três primeiros espaços, diz de que forma ajudou a turma.

18) Se te fosse dado escolher, qual o formato em que preferirias escrever: num blogue individual ou num blogue de turma? Porquê?

## Parte VII

19) O que aprendeste com o blogue sobre a escrita e os textos?

20) Na tua opinião, o uso de tecnologias como o computador e a *internet* ajuda ou dificulta a aprendizagem da escrita?

21) Consideras que o ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa poderia ser diferente, melhor? Como? Apresenta sugestões.

22) Queres dar um exemplo, tornar uma ideia mais clara, completar ou explicar alguma das respostas a este questionário? Usa este espaço.

23) Dá agora a tua opinião sobre o que significou, para ti, preencher este questionário.

**Chegaste ao fim do questionário. Obrigada pela tua colaboração!**

